

TAMPEREEN YLIOPISTO

Ammatillinen kasvu toiminnallisia
menetelmiä käyttävien työnohjaajien kuvaamana

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2015
Antero Holma

Tutkimus käsittelee toiminnallisia menetelmiä viitekehyksenään käyttävien työnohjaajien ammatillista kasvua työnohjausuran aikana sekä merkityksiä, joita he antoivat työnohjaukselle ja toiminnallisille menetelmille työnohjauksensa välineenä. Tutkimuskysymykset olivat: 1) Miten toiminnallisia menetelmiä käyttävät työnohjaajat kuvaavat ammatillista kasvuaan? 2) Mitkä ovat keskeiset työssä oppimisen ja ammatillisen kasvun piirteet? 3) Mikä on työnohjaajien näkemys toiminnallisten menetelmien merkityksestä työnohjaukselle?

Tarkastelu kohdistui aikavälille, joka alkoi ohjaajien valmistuttua psykodraamaohjaajiksi ja siitä haastatteluhetkeen. Työnohjaajan toiminnan tarkastelu kohdistui lähinnä haastateltujen tekemään ryhmätyönohjaukseen.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Haastateltavina oli kahdeksan työnohjaajaa, joilla työnohjaajan pätevyyden lisäksi oli psykodraamaohjaajan tutkinto. Yksi haastatelluista työskenteli koulutusta ja työnohjausta tekevässä yhteisössä. Muut olivat itsenäisiä yrittäjiä. Haastattelut tehtiin tiiviisti vuonna 2011 tammikuun lopun ja helmikuun aikana. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti ja analysoitiin teemoittain grounded theory -metodologian tapaan.

Tutkimusraportin alussa on kuvaus työnohjauskäsitteestä, työnohjauksen historiasta sekä toimintamuodoista ja -vaiheista. Työnohjaustoimintaa täydentää kuvaus J. L. Morenon kehittämistä psykodraamaan perustuvista toiminnallisista menetelmistä ja niiden käytöstä työnohjauksessa.

Ammatillista kasvua ja asiantuntijuutta hahmottavina taustateorioina on kognitiivinen oppimisenäkemys, kokemuksellinen oppiminen, reflektio ja reflektiivinen oppiminen sekä vahvimmin Knud Illeriksen sosiokulttuurinen oppimisenäkemys.

Tutkimus osoitti, että ammatillinen kasvu työnohjaajilla eteni toiminnallisten menetelmien haltuun ottamisesta kohti autonomista asiantuntijuutta. Teknisen menetelmällisen hallinnan tapahduttua ohjaajat vapautuivat havainnoimaan ohjaustapahtumaa tarkemmin, mikä auttoi syventämään työskentelyä. Ohjaajien tarkastelukohde siirtyi oman toiminnan havainnoimisesta ohjattavaan. Se lisäsi ohjaajan levollisuutta tehtävässään ja tuotti luovuutta ja spontaanisuutta. Toiminnalliset menetelmät rikastuttivat ja monipuolistivat ohjaajien mielestä toimintaa. Menetelmät antoivat ohjaajalle ryhmän dynamiikan ja sosiometrian käsittelyyn tarvittavia välineitä, rooliteorian sekä käyttöteorian. Yksilön asema ryhmän jäsenenä korostui työskentelyssä.

Johtopäätöksenä oli, että työnohjaajan kasvu on jatkuva työuran kestävä prosessi. Työn tekemisen edellytyksenä on ohjaajan oman työnsä reflektointi sekä jatkuva ammattitaidon ylläpito omalla työnohjauksella, ammattia koskevan teoriatiedon hankkimisella sekä ohjaustaitojen harjoittelulla.

Avainsanat: ammatillinen kasvu, työnohjaus, työnohjaaja, toiminnalliset menetelmät, grounded theory

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 TYÖNOHJAUS.....	7
2.1 TYÖNOHJAUS KÄSITTEENÄ JA ILMIÖNÄ.....	7
2.2 TYÖNOHJAUKSEN HISTORIAA.....	9
2.3 TYÖNOHJAUKSEN MUODOT.....	11
2.3.1 Yksilötyönohjaus.....	12
2.3.2 Ryhmätyönohjaus.....	12
2.3.3 Suora työnohjaus.....	13
2.3.4 Epäsuora työnohjaus.....	14
2.4 TYÖNOHJAUSTOIMINTA KÄYTÄNNÖSSÄ.....	14
2.4.1 Työnohjausjakson vaiheet.....	15
2.4.2 Työnohjausistunnon kulku.....	16
2.5 TOIMINNALLISET MENETELMÄT TYÖNOHJAUKSESSA.....	17
2.5.1 Jakob Levi Morenon psykodraamasta johdetut toiminnalliset menetelmät.....	18
2.5.2 Morenon rooliteoria.....	19
2.5.3 Toiminnallisen työnohjauksen tekniikoita.....	21
2.6 TYÖNOHJAAJAN ROOLI JA MERKITYS.....	24
3 TYÖNOHJAAJANA KASVAMINEN.....	26
3.1 AMMATILLINEN KASVU JA ASIAINTUNTIJUUDEN KEHITTYMINEN.....	26
3.2 AMMATILLISTA KASVUA JA OPPIMISTA KUVAAVIA TEORIOITA.....	30
3.2.1 Kognitiivinen oppimisnäkemys.....	30
3.2.2 Kokemuksellinen oppiminen.....	31
3.2.3 Reflektio ja reflektiivinen oppiminen.....	33
3.3 KOKONAISVALTAISEN OPPIMISEN KEHITTYMINEN.....	36
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET.....	39
5 AINEISTOLÄHTÖINEN LAADULLINEN TUTKIMUS JA PUOLISTRUKTUROITU HAASTATTELU.....	41
5.1 GROUNDED THEORY LÄHESTYMISTAPANA.....	43
5.2 TYÖNOHJAAJAT TUTKIMUSKOhteena.....	45
5.3 AINEISTON KERUU.....	47
5.4 AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYYSI.....	48
5.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI.....	49
6 TYÖNOHJAAJAN TEHTÄVÄ JA AMMATILLINEN OSAAMINEN.....	52
6.1 KÄSITYS TYÖNOHJAUKSESTA JA TYÖNOHJAAJAN TEHTÄVÄSTÄ.....	52
6.2 TYÖNOHJAAJAN AJATTELUN JA TOIMINNAN PERIAATTEITA.....	57
6.3 AMMATILLISUUDEN JA OSAAMISEN MÄÄRITTELY.....	59
6.4 MENETELMÄLLINEN OSAAMINEN.....	64
6.5 TOIMINNALLISTEN MENETELMIEN KÄYTTÖ.....	67
6.5.1 Sosiometrian käyttö.....	69
6.5.2 Rooli-käsitteen merkitys.....	70
6.5.3 Toiminnallisia menetelmiä koskevia arvioita.....	74
7 TYÖNOHJAAJAN KÄSITYS AMMATILLISESTA KASVUSTA JA SITÄ EDISTÄNEET	

SEIKAT.....	76
7.1 TYÖNOHJAAJAN OSAAMISALUEET JA KOETUT VAHVUUDET.....	76
7.2 KASVATTANEET KOKEMUKSET TYÖNOHJAUSURALLA.....	77
7.3 AMMATILLISEN OSAAMISEN YLLÄPITO.....	80
7.4 KEHITTYMISTARPEET.....	81
8 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	84
8.1 TYÖNOHJAAJAN OMAN OHJAAJUUDEN KASVAMINEN.....	84
8.2 KESKEISET AMMATILLISEN KASVUN PIIRTEET.....	89
8.2.1 Uran aloittamisvaihe.....	90
8.2.2 Kasvanut asiantuntijuus.....	90
8.2.3 Syvenevä asiantuntijuus.....	91
8.2.4 Kypsän asiantuntijuuden vaihe.....	92
8.3 NÄKÖKULMA TYÖNOHJAUKSEN MERKITYKSEEN.....	95
8.4 TOIMINNALLISTEN MENETELMIEN MERKITYS.....	97
9 POHDINTA.....	101
LÄHTEET.....	107
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Aikuiskasvatuksen syventävien opintojen harjoittelukertomuksen kirjoitin toiminnastani Pirkanmaan Ihmissuhdetyö ry:n järjestämällä KELA:n psyykkistä työkykyä ylläpitävillä kuntoutuskursseilla ohjaajana. Olen kouluttautunut oman työni ohella työnohjaajaksi ja työurani aikana olen tehnyt työnohjausta lähes 30 vuoden ajan. Olen myös syventänyt osaamistani hankkimalla psykodraamaohjaajan koulutuksen. Tarkastelun kohteena harjoittelukertomuksessani oli oma kasvuni psykodraamaohjaajaksi. Oman opiskelu- ja oppimisprosessin analyyttinen tarkastelu sen yhteydessä oli itselleni merkittävä prosessi.

Pro gradu -tutkielman aihetta miettiessäni kiinnostavaksi tarkasteltavaksi nousikin psykodraamasta johdettuja toiminnallisia menetelmiä ohjauksessaan käyttävien työnohjaajien kasvuprosessi ohjausurallaan. Työnohjausta sekä toiminnallisia menetelmiä ja niiden vaikutusta työnohjauksen välineenä on tutkittu runsaasti. (Ks. esim. Sava 1987; Valve-Mäntylä 1992; Huhtala 1993.) Kummaltakin alalta on ilmestynyt suomenkielistä kirjallisuutta. (Ks. esim. Nieminen & Saarenheimo 1981; Ojanen 1985; Paunonen-Ilmonen 2001; Keski-Luopa 2001.) Työnohjaajan kasvuprosessia sen sijaan ei ole tutkittu.

Työnohjaajan rooli on monimuotoinen. Hän on ohjattavan työssä oppimisen ohjaaja ja tukee sekä ohjaa prosessia, jossa ohjattava pyrkii oppimaan omasta arkityöstään ja kehittymään sen avulla oman työnsä ammattilaisena, ja mahdollistaa hänen omien kokemustensa maksimaalisen hyödyntämisen. (Sava 1987, 16.)

Työnohjaaja on myös työelämän kehittäjä. Yhteiskunnallinen muutos aiheuttaa runsaasti monitahoisia paineita työntekijöille. Työnohjaajat ovat tärkeä avainryhmä. Heitä tarvitaan avuksi nykyisessä yhteiskunnallisessa murroksessa, jotta työntekijät pysyisivät työkykyisinä ja heillä säilyisi luovaa kapasiteettia vaikeissa tilanteissa. Työntekijöiden ja työyhteisöjen tulisi löytää toimiva identiteetti uudenaikaisessa toimintaympäristössä. Yhteiskunnan ja yksilöiden väliseen dialogiin tarvitaan välittäjiä ja tulkkeja, jotka auttavat osapuolia kohtaamaan toisensa ja jäsentämään epävarmuutta ja ristiriitoja synnyttävää kompleksista uutta tilannetta. Tässä tilanteessa

työnohjaajatkin joutuvat tarkistamaan työnsä ja identiteettinsä perusteita sekä huolehtimaan ammattitaitonsa jatkuvasta kehittämisestä ja ylläpitämisestä. (Keski-Luopa 2005, 1.)

Työnohjaus on vakiinnuttanut asemansa ihmissuhdetyössä toimivilla aloilla. Näiltä aloilta se on levinnyt uusien ammattiryhmien käyttöön. Psykiatrisessa hoitotyössä sekä terapiatyössä edellytetään työntekijöiden saavan työnohjausta.

Tutkielman alussa on työnohjauksen historian, teorian sekä sen toteutusmuotojen esittely. Toiseksi kuvataan morenolaista pykodraamaa ja siitä johdettuja toiminnallisia menetelmiä, joita sovelletaan työnohjauksen välineinä. Työssäoppimisen prosessia on alustavasti tarkasteltu Järvisen (1999, 266) urakehitysmallin sekä Eteläpellon (1994; 1997) asiantuntijuuden kehittymisen avulla. Oppimista käsittelevänä teoreettisena taustana on kognitiivinen oppimisnäkemys, kokemuksellinen oppiminen, mutta vahvemmin painottuneena reflektio ja reflektiivinen oppiminen, sekä sosiokulttuurinen lähestymistapa Illeriksen (2003; 2004; 2009) kokonaisvaltaisen oppimisen kehitysmallin mukaan.

2 TYÖNOHJAUS

2.1 TYÖNOHJAUS KÄSITTEENÄ JA ILMIÖNÄ

Työnohjaus kuuluu toimintana laajemman *ohjaus*-käsitteen piiriin. Toimintana ohjaaminen on monimuotoista ja monitulkintaista toimintaa. Onnismaa (2007, 7-8) määrittelee ohjauksen tarkoittavan toimintaa, joka on työmenetelmä, ammatillisen keskustelun muoto, jota sovelletaan eri ammateissa. Se on organisaation toimintaa, jolla on tiettyjä sisällöllisiä tavoitteita kuten ammatinvalinnanohjauksessa tai opinto-ohjauksessa. Ohjaustyön kuvaukset eroavat toisistaan sen mukaan, mitä seikkaa menetelmässä korostetaan. Tarkasteltavana saattaa olla itse menetelmä, ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutussuhde tai toimintaa kuvaava prosessi. Ohjaus on ajan, huomion ja kunnioituksen antamista. Sen tavoitteena on yleensä auttaa ohjattavaa elämään aiempaa tasapainoisemmin ja käyttämään resurssejaan tavoitteellisesti hyväkseen. (Emt. 7-8.)

Onnismaa (2007) ryhmittelee aikuisten kohdalla työelämässä tapahtuvaa ohjausta. Hän mainitsee sellaisia ohjausmuotoja kuten mentorointi, konsultaatio, valmentaminen sekä työnohjaus. Työnohjauksen hän kuvaa työhön, työyhteisöön ja omaan työrooliin liittyvien kysymysten, kokemusten ja tunteiden tulkitsemiseksi. Tärkeätä ohjauksessa on vuorovaikutus. Siinä on mahdollista kasvaa ja kehittyä ammatillisesti sekä rakentaa omaa ammatti-identiteettiä. (Onnismaa 2007, 69, 91-92.)

Työnohjaustoiminnan juuret ovat USA:ssa. Tälle ohjaustoiminnalle englanniksi on käytössä ainakin kolme päätermiä: *supervision*, *counselling* ja *work-counselling*. Counselling tarkoittaa hyvin monenlaista ohjausta ja se on liian laaja tarkoittamaan sellaista työnohjausta, jota Suomessa harjoitetaan. Supervision-käsite on käytössä psykoanalyttisessä kirjallisuudessa ja toiminnassa, mutta se tarkoittaa myös tuotevalvontaa muun muassa tehdastyössä. Käsite work-counselling kuvaa ehkä parhaiten työnohjausta siinä merkityksessä, missä sitä Suomessa käytetään. (Sava 1987, 10.) Suomen työnohjauskäytäntöä on vaikeata sijoittaa täsmälleen edellä kuvattuihin määreisiin. Toiminta on eklektistä ja sen muodot riippuvat alasta, jolla sitä toteutetaan. (Paunonen-Ilmonen 2001, 28; Onnismaa 2007, 91.) Tässä työssä tarkastellaan suomalaista ryhmätyönohjausta. Siten lähdeviitteet koskevat pääasiassa suomalaisia tutkimuksia.

Työnohjauskäsitettä on vaikeata määritellä yksiselitteisesti. Työnohjausta toteutetaan monella ammattialalla ja siitä johtuen usean viitekehyksen mukaisesti. Se kohdistuu erilaisiin ilmiöihin eri ammattialoilla. Työnohjauskäsitteen määrittely riippuu myös työnohjaustoiminnan historiallisesta kehitysvaiheesta. Toiminnan alkuvaiheessa korostui pyrkimys tarkkoihin määritelmiin. Pyrittiin perustelemaan ja tekemään rajanvetoa työhön opastamiseen, terapiaan, konsultaatioon sekä muihin lähikäsitteisiin. Toiminnan vakiinnuttua kiinnostus käsitteen määrittelyyn on kyllä säilynyt, mutta määrittelyt ovat muuttuneet tieteellisemmiksi. Käsitteen tutkimusta ja systemaattista analysointia on tehty paljon Englannissa. Yleisesti hyväksyttyä käsitteen määrittelyä ei ole. (Karvinen-Niinikoski ym. 2007.)

Liisa Valve-Mäntylän (1992, 3) mukaan työnohjauskäsitettä on kuvattu ilmaisulla "sillä on häipyvät reunat" eli on täsmällisesti vaikeata kuvata, missä työnohjaus alkaa ja missä se päättyy. Hän käyttää metaforaa, jonka mukaan työnohjaus muistuttaa liikenneympyrää, johon virtaa vaikutteita monilta eri suunnilta: konsultaatiosta, terapiasta, työnjohtamisesta sekä kouluttamisesta.

Käsitteen määrittelyssä on usein päädytty tarkastelemaan asiaa negaation, poissulkemisen kautta (Virtaniemi 1985, 17-22). Se merkitsee sitä, että määritellään lähikäsitteet, mitä työnohjaus ei ole. Paunonen-Ilmonen (2001, 34-35) luettelee tällaisina mm. *konsultaation, työnjohtamisen, koulutuksen, työnopetuksen, kehitys- ja tulokeskustelut, terapian, perehdyttämisen, mentoroinnin, coachingin ja opiskelijaohjauksen*. Suomenkielisen käsitteen työnohjaus hän rajaa tarkoittamaan työnohjausilmiötä menetelmänä, missä työnohjaus on säännöllisesti toistuvaa, määräajoin toteutettua prosessia, joka on kiinteä osa työntekijän työtä. Prosessin sisältönä hänen mukaansa on ohjattavan työ ja oman itsen tarkastelu työntekijänä.

Suomen Työnohjaajat ry, vuonna 1983 perustettu koulutettuja työnohjaajia ja eri työnohjaustapoja yhdistävä aatteellinen järjestö, on laatinut ohjaajien käyttöön informaatiota varten määritelmän työnohjauksesta. Sen mukaan työnohjaus on oman työn tutkimista, arviointia ja kehittämistä, joka tapahtuu koulutetun työnohjaajan avulla. Se on työhön, työyhteisöön ja omaan työrooliin liittyvien kysymysten, kokemusten ja tunteiden yhdessä tulkitsemista ja jäsentämistä. Työnohjauksessa ohjattava pohtii suhdettaan työhönsä. Ohjaaja ja mahdolliset muut osallistujat auttavat ohjattavaa näkemään itsensä ja työnsä entistä tarkemmin ja selvemmin. Työnohjaus on vuorovaikutusta, jossa sekä ohjaaja että ohjattavat oppivat toisiltaan. Työnohjaus auttaa jaksamaan työssä ja pysymään työkykyisenä. Keskeisiä seikkoja määritelmissä on käsitys siitä, että työnohjaus on vuorovaikutukseen perustuvaa dialogia, joka toteutetaan yksilö- tai ryhmätyöskentelynä.

Työnohjaajana toimii koulutuksen saanut kokenut ammattilainen. Ohjaus keskittyy työhön sekä työntekijän itsensä tutkisteluun. Kysymyksessä on ohjausprosessi, joka on tietoista, älyllistä ja avointa. Työnohjaus on järjestelmällistä ja tavoitteellista toimintaa, jossa pyritään oppimaan vuorovaikutustaitoja ja ongelmanratkaisuprosessia. (Suomen työnohjaajat ry 2011.)

Käsitteen määrittelyllä on tärkeä merkitys. On tarpeen selkeästi erottaa työnohjaustoiminta lähikäsitteistä kuten koulutuksesta, terapiasta ja muista läheisistä toiminnoista. Näin on mahdollista päästä käsittelemään työnohjauksen nykykäytäntöön juurtuneita virheellisiä menettelytapoja, jotka eivät enää palvele työnohjauksen kehittymistä. (Keski-Luopa 2001, 34; Ojanen 1985, 55).

Paunonen-Ilmosen (2001, 28) mukaan käsitteen määrittely ja analyysi ovat tarpeen työnohjausteorian luomiseksi ja erityisesti siksi, että työnohjauksen ydinsisältö ymmärrettäisiin. Käsitteen erittelyllä ja nimeämisellä päästään myös käsiksi käsitejärjestelmiin, toimintatapoihin ja edelleen teorian luomiseen. Se yksinkertaistaa ja selventää ilmiötä. Käsitteen analyysi erityisesti suhteessa työnohjauksen lähimuotoihin auttaa selvittämään ja tunnistamaan ohjausilmiötä yhtenevästi. Se auttaa määrittämään työnohjauksen sisällön ja rajat. (Emt. 28-29.)

2.2 TYÖNOHJAUKSEN HISTORIAA

Työnohjaus on ilmiönä ikivanha. Työnohjauksen kaltaista toimintaa on aina ollut olemassa, jos sellaisena pitää henkilökohtaista opastamista jonkin tehtävän suorittamiseen. Vanhemmat ovat opastaneet lapsiaan, opettajat oppilaitaan ja kokeneet työntekijät aloittelijoita. Vuorovaikutus on keskeistä ihmisyydessä. Työnohjauksellisen toiminnan taustana mainitaan usein mestari–kisälli -menettely. Siinä kokenut mestari ohjaa ammatissa aloittelevaa. Vertaaminen ontuu ammattiin oppimisen hierarkkisen menettelyn osalta. Työnohjauksessa hierarkkista asettelua ei ole. Mestari–kisälli -asetelmassa vanhempi osapuoli oli taitava ja pyrki siirtämään taitoaan vähemmän taitavalle. Työnohjauksessa ohjaaja pyrkii auttamaan ohjattavaa löytämään omat vahvuutensa sekä taitonsa ja vahvistamaan niitä. (Brettschneider 1984, 10-12; Keski-Luopa 2001, 31-34; Kankaanranta 2008, 13.)

Ensimmäiset kokemukset työnohjauksesta tuotiin USA:sta Suomeen vähän ennen toista maailmansotaa. Työnohjauksellista toimintaa alettiin toteuttaa terveydenhuollossa ja sosiaalityön parissa. Hyvin nopeasti myös kirkon perheneuvonnassa aloitettiin sama työ. Ensimmäisinä koulutuksina ryhtyivät A-klinikkasäätiö, Pelastakaa Lapset ry. sekä kirkon perheasiaintoimisto

järjestämään yhden lukukauden mittaisia kursseja työntekijöilleen. (Keski-Luopa 2001, 31-34; Kankaanranta 2008, 12-13.)

1970-luku merkitsi työnohjaustoiminnan asettumista työelämän olennaiseksi osaksi erityisesti ihmissuhdealoilla. Suomessa virisi voimakas kouluttamisvaihe. Koulutuksen aloitti Ryhmätyö ry. 1980-luvun alussa ryhdyttiin kouluttamaan ensimmäisiä työnohjaajia koululaitokseen. Koulutuksesta huolehtivat yliopistojen täydennyskoulutuskeskukset. Vuosituhannen loppuun mennessä työnohjauksen alue laajeni monille uusille aloille. Muun muassa journalistit ja poliisit saivat ensimmäiset työnohjaajansa. (Ketonen 2007, 61-64.) Koulutuksen ohella ilmestyi alan kirjallisuutta koulutuksen tarpeisiin. Kirjallisuuden lisäksi julkaistiin myös ensimmäiset opinnäytetyöt alalta. Vuonna 1982 työnohjaajat katsoivat tarpeelliseksi järjestäytyä, ja oma yhdistys, Suomen työnohjaajat ry. perustettiin samana vuonna. Vuonna 2013 yhdistys ilmoitti jäsenmääräkseen noin 1400 jäsentä. (Niskanen ym. 1988, 11; Horppu 2007, 16-17; Suomen työnohjaajat ry 2013.)

Työnohjaajaksi kouluttautuminen kestää kaksi lukuvuotta. Työnohjauksen kysyntä 2000-luvulla on nostanut tarpeen pohtia työnohjaajien koulutusta tarkemmin. Koulutuksessa tärkeäksi on noussut sen laatu. Suomen työnohjaajat ry. on laatinut ehdotelman koulutuksen sisällöstä. Se sisältää määritelmät koulutuksen kestosta, koulutukseen kuuluvan materiaalin sisällöstä, harjoittelusta sekä ohjauksesta. Nämä kriteerit täyttävän koulutuksen hankkinut henkilö voidaan hyväksyä järjestön jäseneksi ja hänellä on oikeus käyttää työnohjaajanimikettä. (Suomen työnohjaajat ry.) Yleisesti Suomessa ei ole työnohjaajakoulutuksia koskevia laatu- ja tasokriteerejä (Paunonen-Ilmonen 2006, 1-2).

Työnohjaajien peruskoulutuksen lisäksi elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti työnohjaajien ammattitaidon säilyttämiseen ja lisäämiseen kiinnitettiin huomiota jo 1980-luvun alkupuolella. Tämä liittyi ensimmäisten työnohjaajien valmistumiseen, jolloin yliopistojen täydennyskoulutuskeskukset ryhtyivät tarjoamaan valmistuneille jatkokoulutusten opetusohjelmia. Halukkuus jatkokoulutukseen on lisääntynyt 2000-luvulla. Ohjaajat joutuvat pohtimaan, millaista jatkokoulutusta kukin tarvitsee työnohjaajan roolinsa kehittämisessä.

Ammatillinen kasvu edellyttää jatkuvasti syvenevää ymmärrystä ja osaamista sekä oman ohjaustoiminnan kriittistä tutkimista. Jatkokoulutukseen hakeutuneet ovat halunneet saada välineitä omaan menetelmävalikoimaansa ohjaajana sekä välineitä oman itsensä kehittämiseen. Osa

työnohjaajista on halunnut sitoa jatkokoulutuksen yliopisto-opintojen opintosuorituksiin esimerkiksi osaksi liseniaatti- ja tohtoritutkintoa. (Paunonen-Ilmonen 2006, 3-6.)

1990-luvulla alkoi ilmestyä suomenkielisiä työnohjausta käsitteleviä kirjoja. Aluksi kirjat oli tarkoitettu koulutuksen tarpeita varten. Samaan aikaan virisi tutkimustyö ja ensimmäiset opinnäytetyöt ilmestyivät työnohjauksesta. Työnohjaajien jatkokoulutus käynnistyi vuosituhaten vaihduttua.

Nykyisin työnohjauskeskustelussa keskeistä ovat työn kriteerit. 2000-luvun alussa koulutuksen kenttä laajentui. Työnohjauskoulutusta ovat hyödyntäneet muun muassa esimiestyönohjaajat, mentorit, coachaajat ja konsultit. Näiltä uusilta aloilta on puuttunut toistaiseksi oma erityinen koulutuksensa. (Paunonen-Ilmonen 2006, 24-25.)

Työnohjaajille on tarjolla monien viitekehysten mukaista jatkokoulutusta. Näitä ovat esimerkiksi voimavarakeskeinen, ratkaisukeskeinen, narratiivista lähestymistä edustava ja Tavistock-traditioon perustuva koulutus. Nämä lähestymistavat edustavat psykoterapiasta nousevia koulutuksia. Keskeistä niissä on sovellus työnohjaukseen, joka kuitenkin ei ole terapiaa. Lisäksi on tarjolla toiminnallisten ja luovien menetelmien koulutusta. Tärkeätä on, että jatkokoulutus palvelisi kunkin työnohjaajan henkilökohtaisia koulutustarpeita ja että se liittyy hänen elinikäisen oppimisen prosessiinsa. (Paunonen-Ilmonen 2006, 7-8; Alhanen ym. 2011, 81.)

2.3 TYÖNOHJAUKSEN MUODOT

Työnohjauksen perustana on ohjattavan ja ohjaajan sopimus työnohjauksesta. Ulkoiset ja sisäiset puitteet muodostuvat työnohjaajan ja ohjattavan yhteisen sopimuksen mukaisiksi. Ulkoisiin puitteisiin kuuluvat työnohjauksen paikka, istunnon kesto, istuntojen tiheys ja työnohjausjakson pituus. Sisäisistä puitteista tärkein on työnohjausmenetelmän valinta. Työnohjausta aloitettaessa on jo sovittu, päädytäänkö henkilökohtaiseen yksilötyönohjaukseen vai ryhmäohjaukseen. Ryhmäohjauksessa voidaan erottaa tavanomainen ryhmäohjaus, johon osallistuu vain osa työyhteisöä sekä yhteistyönohjaus, jossa on mukana koko työyhteisön henkilökunta. Ohjausta voidaan tarkastella myös sen tilanteen mukaan, jossa työnohjaus tapahtuu. Silloin käytetään käsitteitä suora ja epäsuora tai välillinen työnohjaus. (Sava 1987, 30-33; Paunonen-Ilmonen 2001, 55; Alhanen ym. 2011, 124.)

2.3.1 Yksilötyönohjaus

Yksilötyönohjauksessa istunnossa on läsnä ohjattava ja työnohjaaja. Ohjauksessa on olennaista työnohjaajan ja ohjattavan välinen ammatillinen vuorovaikutus. Ohjattava saa käyttöönsä koko sovitun työnohjausajan. Niskanen ym. (1988, 18) suosittelevat yksilötyönohjausta työnohjausta aloitteleville henkilöille turvallisena vaihtoehtona. Punkanen (2010, 29) painottaa, että yksilötyönohjaus samoin kuin kaikki muutkin työnohjauksen muodot tavoittelevat työntekijän ammatillista kasvua, perustehtävän kirkastamista sekä itseohjautuvuutta. Yksilötyönohjaus soveltuu erinomaisesti psykiatrisen hoitotyön ja hoitosuhteiden tutkimiseen. Usein esimiestyönohjaus suoritetaan yksilöohjauksena, koska saattaa olla, että työyhteisössä ei ole muita samankaltaista työtä tekeviä henkilöitä. (Alhanen ym. 2011, 124.)

Yksilötyönohjauksessa ohjaustilanne rakentuu kahdenväliselle suhteelle. Siinä on mahdollista syventyä monipuolisesti ohjattavan yksilölliseen ammatilliseen kehitykseen. Samalla voidaan tutkia tarkasti, miten ammatillinen kehitys kytkeytyy ohjattavan persoonalliseen kasvuun. Usein yksilöohjauksessa työskennellään hyvin henkilökohtaisten työhön, omaan kasvuun ja ammatilliseen vuorovaikutukseen kuuluvien teemojen kanssa ja siksi turvallinen työskentelyilmapiiri on tarpeen. Yksilötyönohjauksessa ohjaajan ei tarvitse kiinnittää huomiota ryhmädynaamisiin ilmiöihin. (Alhanen ym. 2011, 128-129.)

2.3.2 Ryhmätyönohjaus

Suurin osa työnohjauksesta tapahtuu kooltaan erisuuruisissa ryhmissä. Ohjattavia saattaa olla läsnä kahdesta aina koko työyhteisön jäsenmäärään. Ihanteellinen ryhmäkoko on kahdesta kuuteen ohjattavaa. Pienessä ryhmässä aikaa on riittävästi kutakin ohjattavaa kohti. (Vuorinen 1984, 143.) Työnohjausryhmä voi muodostua joko eri työyksiköissä toimivista samaa työtä tekevistä ihmisistä. Silloin puhutaan kollegiaalisesta työnohjausryhmästä. Ryhmä voi koostua myös saman työyksikön tai -yhteisön jäsenistä. Silloin puhutaan yhteisöllisestä työnohjauksesta. Työnohjaus voidaan toteuttaa siten, että siihen osallistuu koko työyhteisö tai sellainen osa yhteisöä, joka muodostaa toiminnallisen kokonaisuuden ja silloin puhutaan työyhteisön työnohjauksesta. Työnohjausryhmän koostumuksesta riippuvat teemat, joita ryhmässä käsitellään.

Ryhmässä toteutetulla työnohjauksella on etunsa. Ryhmässä osallistujat voivat oppia toistensa kokemuksista. Osallistujat saavat mallia muiden työskentelystä ja voivat jakaa kokemuksiaan. Lämpimällä, myötätuntoisella ryhmän asenteella on oppimista edistävä merkitys. Ryhmässä toimiminen antaa mallia ja puitteita toimivalle työyhteisölle. Hyvin toimivassa työyhteisössä tulee olla riittävän yksimielinen käsitys perustehtävästä. Työn ulkoisen maailman lisäksi ohjattavat tuovat ryhmään sisäisen maailmansa. Ryhmässä sisäinen maailma edellyttää ryhmäpaineelle alistumista ja itsenäisyydestä luopumista. Osallistujat tuovat oman elämänhistoriansa ja sen myötä opitut reaktiotapansa. Ryhmässä liikutaan työn maailman ja sisäisen maailman välillä. Valittujen työskentelymenetelmien tulee tukea tätä päämäärää. (Punkanen 2010, 32)

Ohjattavan ryhmän koostumuksesta ja tarpeista riippuen voidaan ohjaus toteuttaa soveltavilla menetelmillä. Tällaisena voidaan mainita Balint-menetelmä. Se on työnohjauksen sovellus, jota käytetään erityisesti lääkäreiden työnohjauksessa. Ohjauksen fokuksena on lääkärin työssään kokemat vaikeat potilastapaukset. Ryhmä tukee ohjattavaa jakamalla omista vastaavista kokemuksistaan ja pohtii sitä mitä he kuulevat tilanteesta. Toinen sovellus on prismaattinen, psykiatrisessa sairaanhoidossa käytetty ohjausmuoto. Siinä tavoitteena on tunnistaa potilassuhteitten erilaisia mielikuvia pyrkimättäkään tulkitsemaan niitä rationaalisesti. (Keski-Luopa 2001, 32; Toivola 2003, 39-42.)

2.3.3 Suora työnohjaus

Suoralla työnohjauksella tarkoitetaan tilannetta, jossa ohjaaja on läsnä työtilanteessa, jossa ohjattava haluaa lisätukea ja -ohjausta. Mahdollinen tarkkailijaryhmä seuraa ohjaajan ja ohjattavan työskentelyä joko läsnä ollen tai teknisten laitteiden välityksellä. Työnohjaus toteutetaan aidossa tapahtumatilanteessa. (Paunonen-Ilmonen 2006, 54-56; Punkanen 2010, 26-33.)

Suoraan työnohjaukseen sisältyy kolme vaihetta. Aluksi käydään keskustelu, jossa suunnitellaan istuntojen strategiat. Toisena on itse ohjaustilanne. Kolmantena on jälkikeskustelu, jossa pohditaan istunnon kulkua sekä tehtyä yhteistyötä. Suorassa työnohjaustilanteessa työnohjaaja havainnoi suoraa tietoa terapiatapahtumasta. Hän saattaa sopimuksen mukaan puuttua eli tehdä interventioita tilanteeseen ohjattavan kanssa tehdyn sopimuksen mukaan. Ohjattava saa palautteen toiminnastaan ohjaajalta sellaisena kuin ohjaaja sen ohjattavassa tilanteessa näkee. Suora työnohjaus on aina yksilötyönohjausepaineista, jossa tärkein seikka on ohjaajan ja ohjattavan työskentelysuhde. Suoran työnohjauksen käyttöä rajoittaa se, että Suomessa on toistaiseksi vain harvoja päätoimisia

työnohjaajia. Ohjaajan on vaikeata irrottautua päätoimestaan seuraamaan ohjattavan työskentelyä vaihtelevina aikoina. Myös kustannukset ovat suuret. (Niskanen ym. 1988, 19; Paunonen-Ilmonen 2001, 55-56; Sava 1987, 32.)

2.3.4 Epäsuora työnohjaus

Suurin osa työnohjauksesta tapahtuu epäsuorana, välillisenä ohjauksena. Se tapahtuu työajan ulkopuolella yksilö- tai ryhmätyöskentelynä varsinaisen työtilanteen ulkopuolella. Tällöin toimitaan niiden mielikuvien mukaan, jotka osallistujat tuovat käsittelyyn. Ohjaaja ei ole nähnyt käsiteltävää työtilannetta. Jos halutaan objektiivista tietoa tapahtumista, tällainen työskentely voi olla ongelmallista.

Toisaalta työnohjauksen tarkoituksena on keskittyä ohjattavan omiin kokemuksiin ja mielikuviin niistä. Näin välillinen työnohjaus toimii ohjaukselle asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Etäisyys käsiteltäviin asioihin antaa tilaa ohjattavan harkinnalle. Paluu tapahtuneisiin tilanteisiin antaa myös uutta perspektiiviä asioihin. (Niskanen ym. 1988, 19; Paunonen-Ilmonen 2001, 56-57; Punkanen, 2010, 27-28.)

2.4 TYÖNOHJAUSTOIMINTA KÄYTÄNNÖSSÄ

Työnohjausprosessi alkaa siitä, kun työyhteisö päättää saada työnohjausta. Kun sopiva työnohjaaja on löytynyt, tehdään ohjaajan kanssa sopimus ohjauksesta, mieluiten kirjallisesti. Sopimukseen kirjataan ohjauksen tavoitteet ja tarve, johon työnohjausta halutaan. Sopimuksessa mainitaan työnohjaukseen osallistuvat osapuolet sekä määritellään kokoontumisajat ja -paikka. Tavallista on sopia ohjausten päivämäärät etukäteen sekä työnohjausistuntojen kesto. Ne kestävät yleensä ryhmätyönohjauksessa puolitoista tuntia ja yksilötyönohjauksessa tunnin. Kokoontumistiheys sovitaan. Ohjauksen tulisi tapahtua yhdestä kolmeen viikon välein. Pitkä tauko istuntojen välillä hidastaa prosessia. Sopimukseen tulisi sisältyä maininta kustannuksista sekä mahdollisesta palautteesta. Sopimus korostaa työnohjauksen selkeitä rajoja. (Punkanen 2010, 46-47.)

Sopimukseen sekä tavoitteisiin palataan työnohjauksen kuluessa useasti, erityisesti silloin kun työskentelyssä ilmenee ongelmia. (Alhanen ym. 2011, 81-83; Paunonen-Ilmonen 2001, 49-52; Punkanen 2010, 46-48.) Työnohjauksen alussa voidaan sopia muutamien kertojen koeaika, jonka jälkeen vasta tehdään lopullinen, sitova sopimus työnohjauksesta. Huolellinen ohjauksen

aloittaminen on tärkeää, jotta ohjattavat voivat kiireettömästi pohtia sitä, mitä työnohjaus on itse kunkin kohdalla. Siihen on kiinnitettävä huomiota, sillä kyseessä on sitoutumista edellyttävä toiminta, johon työyhteisö uhraa varoja. (Punkanen 2010, 49.)

2.4.1 Työnohjausjakson vaiheet

Työnohjausprosessi on tapahtumien kokonaisuus, jossa ohjaaja ja ohjattava työskentelevät yhdessä ohjauksessa asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Prosessi viittaa sekä pitkäkestoiseen, koko työskentelyn elinkaaren aikaiseen kehitykseen että yhden työnohjausistunnon tapahtumiin. Prosessi syntyy ja elää yhteistyön varassa, jossa työnohjaussuhteella on keskeinen merkitys. (Karvinen-Niinikoski 2007, 149)

Työnohjausryhmän prosessi etenee vaiheittain ja työskentely on yleensä pitkäkestoista. Ryhmätyönohjauksen kesto on tavallisesti 30 istuntoa. Se mahdollistaa selkeän prosessin muotoutumisen. Prosessissa on havaittavissa viisi eri vaihetta. Ne ovat *muotoutumisvaihe*, *kuohuntavaihe*, *normittamisvaihe*, *toteuttamisvaihe* sekä *ryhmän päätösvaihe*. (Tuckman 1965, 66.)

Muotoutumisvaiheessa osallistujat ovat jännittyneitä. He orientoituvat tilanteeseen ja selvittävät, mistä on kysymys. Tässä vaiheessa laaditaan ryhmän säännöt ja laaditaan tavoitteet työskentelylle. Ryhmä on alussa riippuvainen ohjaajastaan ja selvästi odottaa tältä ratkaisua ahdistavaan tilanteeseen. (Tuckman 1965, 68.)

Kuohuntavaiheessa jäsenet testaavat toisiaan ja ohjaajaa. Esille nostetaan asioita, jotka välttämättä eivät ole miellyttäviä. Tähän vaiheeseen liittyy usein välienselvittelyä. Vähitellen siirrytään *normittamisvaiheeseen*. Ilmapiiri alkaa selkiytyä ja tässä vaiheessa pystytään jo luomaan yhteisiä tavoitteita. Työnohjauksen alussa laadittuihin tavoitteisiin palataan ja niitä tarkennetaan. (Tuckman 1965, 71.)

Toteuttamisvaiheessa ryhmäroolit ovat joustavia ja ne edistävät ryhmän tavoitteita. Ryhmän jäsenet alkavat toimia itsenäisesti. Lopulta päädytään *lopettamisvaiheeseen*. Siinä tarkastellaan ja arvioidaan toteutunutta prosessia ja sen tuloksia. On tärkeää, että päättämiseen varataan riittävästi aikaa, sillä ryhmä on kulkenut yhdessä pitkän taipaleen. Edellä kuvatut vaiheet ilmenevät jossakin muodossa jokaisessa ohjauksessa sekä ryhmässä. Ohjaajan tehtävänä on tarkkailla työskentelyvaiheita sekä toimia aktiivisesti kunkin vaiheen mukaan. (Punkanen 2010, 46-48.)

2.4.2 Työnohjausistunnon kulku

Työnohjausistunnon työskentelymuoto on tavanomaisesti keskustellen tapahtuva tapaustyöskentely, *case-työskentely*. Tämä tarkoittaa ohjattavan etukäteen valmistelemaa tilanneselostusta ohjausistunnon käsittelyn pohjaksi, mistä ryhmä keskustelee. Perusasetelmaltaan ryhmätyönohjaus tavanomaisessa muodossa on yksilötyönohjausta. Se on työskentelyä ohjaajan ja raporttivuorossa olevan ohjattavan kanssa. Ryhmässä ohjattava saa ohjaajan lisäksi asioiden peiliksi ryhmän kokemukset, oivallukset ja tuen. (Karvinen ym. 2007, 157-158.) Työstettävä teema saatetaan etsiä ohjausistunnon alussa. Ryhmä valitsee ehdotetuista teemoista mielestään tärkeimmän tarkastelun kohteeksi. Menettely vaatii raporttimenettelyä enemmän aikaa. Sen etuna on, että ryhmä muodostuu itseohjautuvaksi. (Karvinen ym. 2007, 159.)

Työnohjausistunto etenee tietyn rakenteen mukaisesti ja jakautuu viiteen osaan. Yleensä istunto aloitetaan muutaman minuutin *kuulumiskierroksella, lämmittelyllä*, jonka aikana palautetaan mieliin työnohjauksen tarkoitus ja tavoite, todetaan aikarajat sekä istunnon päätymisajankohta. Jakson tarkoituksena on myös tarkastella tunteita, jännitteitä ja odotuksia, joiden kanssa on työnohjaukseen tultu. (Ojanen 1985, 100; Karvinen ym. 2007, 158-159.)

Kuulumiskierrosta seuraa *kertomisvaihe*. Tässä vaiheessa esitetään käsittelyyn tarkoitettu raportti. Raportista ohjattava on saattanut tehdä kirjoitetut muistiinpanot kertomisensa tueksi. Mikäli on päädytty ryhmän valitseman teeman käsittelyyn, käydään keskustelu siitä, mitä valittuun teemaan itse kullakin ohjaukseen osallistuvalla liittyy. (Ojanen 1985, 99; Karvinen ym. 2007, 159.)

Seuraavassa *kysymisvaiheessa* käsittelyyn otettua asiaa, lähdetään laajentamaan. Tässä vaiheessa ei esitetä arviointeja eikä liioin anneta neuvoja. Fokuksena on ohjattavan esille tuoma asia. Esille pyritään saamaan ohjattavan asenne, tunteet ja kokemukset käsiteltävästä. Tärkeä tehtävä tässä vaiheessa on auttaa ohjattavaa löytämään oma toimintatapansa sekä auttaa häntä näkemään sitä estäviä seikkoja. Mikäli on päädytty ryhmän teeman käsittelyyn, kukin ohjattava kertoo teemaan itselleen liittyvät olennaiset seikat. (Ojanen 1985, 100; Karvinen ym. 2007, 160.)

Seuraavaksi siirrytään *tutkimisvaiheeseen*. Tämän jakson aikana tarkastellaan käsiteltävän asian merkitystä ohjattavalle ja hänen työskentelylleen. Tarkasteltavan asian abstraktiotasoa pyritään nostamaan ja näkemään ongelmat yksilöä laajemmasta näkökulmasta. Uutta toimintatapaa ja roolia on myös mahdollista tässä yhteydessä harjoitella. (Ojanen 1985, 100; Karvinen ym. 2007, 161.)

Viimeinen vaihe on *työskentelyn tiivistäminen*. Käsitellystä asiasta suoritetaan yhteenveto. Siinä keskitytään saatuihin oivalluksiin. Samalla tarkistetaan osallistujilta, jäikö jokin asia askarruttamaan ja jäikö jotakin olennaista sanomatta. Tässä osiossa pohditaan mahdollisesti myös sitä, mitä istunnosta voi soveltaa omaan työhön. Työnohjausistuntoa voidaan varioida asetettujen tavoitteiden mukaisesti. (Kuusniemi 1985, 105-113; Ojanen 1985, 99-100; Punkanen 2010, 50-51.) Lopuksi ohjaaja toteaa istunnon päättyneeksi.



KUVIO 1. Työnohjauksen työskentelyn vaiheet. (Ojanen 1985, 100.)

Tiivistettynä työskentelyn vaiheet ovat 1. lämmittely, 2. kertomisvaihe, 3. kysymisvaihe, 4. tutkimisvaihe ja 5. tiivistämisvaihe, päättäminen. Työskentelyn aikana ei tehdä muistiinpanoja, jotta työskentely ei keskeytyisi.

2.5 TOIMINNALLISET MENETELMÄT TYÖNOHJAUKSESSA

Työnohjaaja saattaa harkintansa mukaan valita keskusteleavasta työnohjauksesta poikkeavan työskentelytavan. Tällaisia ovat *ratkaisukeskeinen menetelmä*, *konfrontoivat menetelmät* sekä *toiminnalliset menetelmät*. Niitä ovat myös *projektiiviset menetelmät* kuten erilaiset maalaamiseen, musiikin käyttöön ja liikuntaan perustuvat menetelmät. (Sava 1987, 33-36.)

Työnohjaustoiminnan vakiinnuttua ja laajennuttua on kiinnitetty huomiota työnohjauksessa käytettyihin menetelmiin. Työnohjauksen toiminnallisia menetelmiä käsittelevät ensimmäiset opinnäytetyöt tehtiin 1990-luvun alussa. Ensimmäisiä niistä olivat Liisa Valve-Mäntylän (1992) ja Väinö Huhtalan (1993) tutkimukset. Niiden mukaan keskusteleavasta menetelmästä poikkeava työskentelytapa on jo olennainen osa työnohjausta. Morenolaiseen psykodraamaan perustuviin menetelmiin Paunonen-Ilmonen kiinnitti huomiota elinikäisen oppimisen näkökulmaan

työnohjaajien koulutuksessa. (Paunonen-Ilmonen 2006, 78.) Uuden vuosituhannen alusta lähtien on työnohjaajille ollut tarjolla monien viitekehysten mukaista jatkokoulutusta. Tärkeänä seikkana jatkokoulutuksessa on, että kunkin työnohjaajan kohdalla jatkokoulutuksen tulisi olla kokonaisuus, joka integroituu ohjaajan työtaitoihin ja lisää ohjaajan ammattitaitoa. (Valve-Mäntylä 1992; Huhtala 1993; Paunonen-Ilmonen 2006, 7-8.)

2.5.1 Jakob Levi Morenon psykodraamasta johdetut toiminnalliset menetelmät

Toiminnalliset menetelmät (action methods), joista käytetään myös nimitystä *draamamenetelmät*, perustuvat Romaniassa syntyneen, Itävallassa lääketiedettä opiskelleen ja pääasiassa Yhdysvalloissa elämäntyönsä tehneen psykiatri Jacob Levi Morenon (1889-1974) kehittämään psykodraaman teoriaan ja menetelmiin (Janhunen, T. & Sura, S. 2005, 7). Hänen kehittämänsä teoreettinen käsitejärjestelmä koostuu *psykodraaman, sosiometrian ja ryhmäpsykoterapian* elementeistä. Keskeisenä ajatuksena on Morenon käsitys ihmisestä fyysisenä olentona, joka on asetettu kanssaihmisyyteen. Kanssaihmisyydellä hän tarkoittaa ryhmän jäsenenä olemista. (Moreno 1953, 240.)

Ryhmä on Morenon filosofian ja metodiikan peruskivi. Psykodraamassa sosiometria käsittää opin tästä kanssaihmisyydestä eli ihmisten välisistä suhteista ja ryhmässä toimimisesta. Sosiometria tutkii henkilöiden välisiä siteitä tarkastelemalla valintoja. Siinä pyritään tekemään näkyväksi sosiaalisen todellisuuden näkymätöntä puolta. Morenon (1977) mukaan sosiaalinen todellisuus muodostuu kahdesta tekijästä: 1) ulkoisesta todellisuudesta, johon kuuluvat näkyvät ja havaittavissa olevat ryhmät, 2) sosiometrisestä matriisista, eli vähemmän näkyvästä ryhmädynamiikasta. Sosiometria tarjoaa metodiikan laadullisten suhteiden tutkimiseen. Se on tapa mitata ihmisten välisten suhteitten astetta. Mittaaminen soveltuu ryhmäkäyttäytymisen arvioimiseen ja se tarjoaa mahdollisuuden interventioihin, joilla tuotetaan positiivista muutosta. Sen avulla ryhmä voi tarkastella objektiivisesti itseään ja dynamiikkaansa. (Moreno 1953, 55; Nieminen & Saarenheimo 1981, 51; Hale 1986, 15.)

Toinen keskeinen morenolainen käsite on *toiminnan nälkä (act hunger)*. Morenon mukaan ihmisellä fyysisenä olentona on tarve toiminnan kautta liittyä ja vaikuttaa todellisuuteen valitsemiensa roolien kautta. Hän pyrkii luonnostaan ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan toiminnallisesti. Roolin kokeminen fyysisesti tuntuu täydemmältä kuin pelkkä verbaalinen ilmaisu osoittaisi. Toisten on helppo havaita ruumiillistettu mielikuva. Moreno on antanut nimen *acting-in* toiminnalle, jossa hän

on valjastanut toiminnan nälän terapian tai yksilön tai ryhmän kasvuprosessin työvälineeksi. (Moreno 1953, 73-75; Hale 1986, 11-12; Blatner 1997, 14; Karp 1994, 46.)

Morenon draamallisessa käsitejärjestelmässä keskeisillä sijoilla ovat myös *vuorovaikutus* ja *kohtaaminen* sekä *spontaanius* ja *luovuus* kaikessa toiminnassa. Ne merkitsevät Morenolle psyykkisen hyvinvoinnin ja persoonallisen kehityksen perustaa. Kohtaamiseen Moreno sai vaikutteita Martin Buberilta. (Buber 1986, 17-18.) Buber hahmottaa ihmisen suhdetta toiseen ihmiseen. Ihmisellä on omaan luonteeseen kuuluvana esineellistämistaipumus. Hänen on mahdollista tiedostaa tämä taipumuksensa. Hän voi tarkkailla ja huolehtia, että kohtaamisessa on läsnä dialoginen, kohtaava puoli esineellistämisen sijasta, jotta hän olisi tosi olennolle, jonka eteen on asettunut. (Buber 1986, 30-45; Holmes 1992, 5.)

Spontaanius tarkoittaa joustavuuden astetta, vapautta reagoida. Se merkitsee uutta reaktiota vanhassa, tutussa tilanteessa tai adekvaattia reaktiota uudessa tilanteessa sekä vapaata tahtoa ja mahdollisuutta valita. (Moreno 1953, 39-45.) Sen harjoittamisella vahvistetaan ihmistä hyödyntämään parhaalla mahdollisella tavalla piilevät resurssinsa erilaisissa tilanteissa. Spontaanius on aina adekvaattia eikä siinä toistu tottumuksiksi muotoutuneet mietteet tai tunteet, ja spontaani toiminta tapahtuu aina nykyhetkessä. Spontaanius ja siihen liittyvä luovuus ovat primaareja ja positiivisia, aina tuoreita ja ajankohtaisia ilmiöitä, jotka toteuttavat persoonallisuuden jäsentymisen ja ilmaisuuden. Rutiineiksi muodostuneita, luutuneita toimintatapoja Moreno kutsui *kulttuurisäilykkeiksi* (*cultural conserves*). (Moreno 1977, 105-109; Buber 1986, 17-18; Hale 1986, 5-6; Røine 1997, 165-166; Karp ym, 1998, 31.)

2.5.2 Morenon rooliteoria

Morenolaisessa persoonallisuusteoriassa *rooliteoria* on keskeinen ja tärkeä osa sekä teoreettisena käsitteenä että terapeuttisena metodina. Moreno kehitti työssään ryhmäterapijaa sekä ryhmädynamiikkaa ja loi psykodraaman metodologian. Roolikäsité on peräisin arkikielestä. Itsestäänselvyyksinä puhutaan sellaisista kuin sukupuolirooli, naisrooli, ammattirooli ja roolikonflikti. Ryhmässä jokainen henkilö ottaa roolin itse tai hänelle annetaan rooli. Rooli merkitsee sitä, että ihminen suorittaa tiettyjä tehtäviä määrättyllä tavalla tai reagoi tietyllä tavalla tehtäviin tietyissä tilanteissa. Ryhmässä yksilön tulee ymmärtää itseään ja saada toiset ymmärtämään itseään niiden roolien avulla, jotka hän valitsee tai muokkaa ryhmässä. (Moreno 1953, 75, 533-535; Slettemark 2004, 274.)

Morenolaisessa käsitejärjestelmässä *rooli* on inhimillisen käyttäytymisen havaittavissa oleva toiminnallinen yksikkö, yksilön omaksuma toimintamuoto tietyllä hetkellä tietyssä tilanteessa, johon liittyy muita ihmisiä tai objekteja. Rooli viittaa aina suhteeseen. Se on vuorovaikutuksen piirre, se syntyy aina vuorovaikutuksessa. Rooli määräytyy samanaikaisesti läsnä olevasta yhteisöstä (*rooliodotukset*) ja henkilöstä itsestään (*roolikäyttäytyminen*) käsin. (Moreno 1977, 153.)

Roolit kehittyvät yksilön kasvun myötä. Niiden kehitys alkaa ennen kielen kehitystä ja se jatkuu läpi koko elämän. Kehitysvaiheet voidaan jakaa ilmenemisajankohtansa mukaan neljään luokkaan. Kehityksellisesti varhaisimmat roolit ovat *psykosomaattisia rooleja*. Näihin rooleihin voidaan lukea kaikki fyysisten toimintojen tuottamat roolit lapsen ulostamisesta imemiseen. Vuorovaikutuksen myötä lapsi alkaa vähitellen tuottaa itse rooleja aktiivisesti. (Moreno 1977, II-III; Niemistö 1988, 90-91.)

Seuraavaan vaiheeseen kuuluvat *psykodraamalliset* ja *sosiaaliset roolit*. Varhaisessa kehitysvaiheessa lapsen mielessä ulkoinen todellisuus ja fantasia ovat yhtä. Kun ne eriytyvät toisistaan, lapsi kykenee erottamaan oman mielikuvitusmaailmansa ulkoisesta maailmasta. Psykodraamalliset roolit ovat kuviteltujen olentojen personifikaatioita kuten leikin äidit, sankarit, henget ja satuhahmot. Sosiaaliset roolit liittyvät asemaan reaalityodellisuudessa. Ne ovat rooleja, joita tarvitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai tehtävissä. Sellaisia ovat isän, äidin, opettajan ja oppilaan roolit. Niiden aktivoitumiseen ei välttämättä tarvita vuorovaikutussuhdetta, koska suoritettavat tehtävät jo sinänsä virittävät tehtävän mukaisen roolin. (Moreno 1977, II-III; Niemistö 2004, 90-91.)

Kosmiset roolit kehittyvät viimeisenä usein vasta aikuisena. Ihmisellä on toimiva kosminen rooli, kun hän on itsenäisesti kehittänyt oman arvopohjansa ja luonut vapaasti päämääränsä. Hän toimii omista lähtökohdistaan käsin huolimatta ympäristön yhdenmukaistavasta paineesta. (Moreno 1977, II-III; Niemistö 2008, 40.)

Ihminen kehittää ja ottaa käyttöön uusia rooleja läpi elämänsä. Periaatteessa on mahdollista omaksua ja oppia mitä rooleja tahansa. Erityisesti elämän muutoskohdat sekä kehityksen herkkyykskaudet ovat uusien roolien voimakasta haltuunottovaihetta. Murrosikä ja aikuistuminen esimerkiksi ovat voimakasta roolien omaksumiskautta. (Moreno 1953, 75.)

Roolit saattavat kehityksensä puolesta olla erilaisia. Roolit saattavat puuttua persoonallisuudesta kokonaan tai osittain. Ne saattavat olla normaalisti kehittyneitä tai ylikehittyneitä. Jotkin roolit saattavat olla vääristyneitä ja suuntautua vihamieliseen toimintaan. Alikehittyneissä rooleissa toimiminen on kömpelöä ja hidasta. Sopivasti kehittyneissä rooleissa toiminta on luontevaa, innostunutta ja spontaania. Ylikehittyneissä rooleissa toiminta on rutinoitunutta ja sitä leimaa kaavamaisuus. (Nieminen & Saarenheimo 1981, 85-89; Slettemark 2004, 288-298.)

Ryhmässä henkilö voi tulla tietoiseksi rooleistaan, identiteetistään ja vastaroolista. Se antaa mahdollisuuden muuttaa roolia, valita toisin, tehdä uusi aloitus tietoisesti ja spontaanisti. (Hämäläinen 1998,142; Niemistö 2004, 93-95.) Kun ihminen tulee tietoiseksi jostakin roolistaan, se tekee mahdolliseksi säilyttää osan itsestä roolin ulkopuolella ja näin hän kykenee tarkkailemaan itseään ja toimintaansa tässä roolissa. Tällaisessa tilanteessa on kaksi päällekkäistä, samanaikaista roolia, julkirooli sekä tarkkailijan rooli. Kun ihminen tiedostaa roolejaan, hän pystyy tarkkailemaan itseään. Se taas mahdollistaa uusien roolien löytämisen ja jo sisäistettyjen roolien muokkaamisen. (Nieminen ym. 1981, 75.)

Draamatyöskentely on päähenkilön, ohjattavan, sisäisen maailman näkyväksi tekemistä ja tutkimista. Yleensä työskentely tapahtuu ryhmässä ja siinä käytetään erilaisia tekniikoita, jotka auttavat päähenkilöä konkretisoimaan ja tekemään näkyväksi asioita ja ilmiöitä, jotka ovat hänen mielessään. Työskentely tapahtuu toiminnallisesti ja siinä käytetään sekä puhetta että fyysistä ilmaisua. Olennaista on vuorovaikutus ohjaajan, päähenkilön ja ryhmän välillä. Työskenneltäessä ei pyritä todellisuuden jäljittelemiseen, vaan se on aina päähenkilön sisäistämien ilmiöiden ja mielikuvien tutkimista, jossa koko ryhmä on mukana. Tarkoituksena on pyrkimys muuttaa päähenkilön kokemia hankalia tai ongelmallisia ilmiöitä ja niiden keskinäisiä suhteita. Toiminnallisilla menetelmillä luodaan suhdetta toiseen ihmiseen ja hänen sisäistettyyn kuvaansa ja eri tekniikoin autetaan päähenkilöä tässä tutkimisessa. (Kopakkala 2005, 34-35; Aitolehti 2008, 61.)

2.5.3 Toiminnallisen työnohjauksen tekniikoita

Tärkein toiminnallisessa työskentelyssä käytetyistä tekniikoista on *roolinvaihto*. Roolinvaihdossa päähenkilö valitsee apuhenkilön. Apuhenkilön tehtävänä on toimia milloin päähenkilön roolissa tai tämän vastaroolissa draaman kulun mukaan. Tarkoituksena on saattaa *päähenkilö*, *protagonisti* ja *apuhenkilö* sellaiseen suhteeseen, että molemmat pyrkivät ymmärtämään toistensa kokemusta ja

näkökulmaa. Roolinvaihdossa päähenkilö vierailee apuhenkilön roolissa ja saa näin konkreettisen kokemuksen vastapuolen asenteesta. Roolinvaihto voidaan tehdä myös tärkeään objektiin tai mielikuvaan. Roolinvaihdossa päähenkilö voi kokeilla ja löytää uusia käyttäytymisvaihtoehtoja jotka kehittävät suhdetta. Siinä pääsee näkemään itsensä ja tilanteensa myös ulkoa päin ja saattaa löytää uusia näkökulmia vanhaan, jäykistyneeseen toimintatapaan. Näin voi kokeilla uutta käyttäytymismallia, jota voi soveltaa tulevaisuudessa ja joka tarjoaa aikaisempaa tapaa paremman mahdollisuuden kommunikaatioon. (Moreno 1953, 691; Slettemark 2004, 117.)

Kaksoisminä (double) eli tupla on yksinkertaisimmillaan sitä, että apuhenkilö asettuu päähenkilön vierelle ja pyrkii ilmaisemaan tämän ajatuksia, tunteita ja haluja. Kaksoisminää käytetään silloin, kun päähenkilön on vaikeata ilmaista itseään. Ohjaaja kutsuu tehtävään päähenkilön osoittaman ryhmän jäsenen, jolla on riittävästi kykyä eläytyä päähenkilön tilanteeseen. Empaattisen samaistumisen avulla kaksoisminä laajentaa ja vahvistaa päähenkilön ilmaisua ja tuo esiin päähenkilön kätkeytyä huolenaiheita, ajatuksia, kokemuksia ja tunteita. Hän auttaa päähenkilöä saamaan kosketuksen tietoisuudesta sillä hetkellä poissa olevaan mielen sisältöön. Ohjaaja tarkistaa, vastaavatko tuplaajan ilmaisut päähenkilön kokemusta. (Slettemark 2004, 61-64; Kopakkala 2005, 34-35; Aitolehti 2008, 61-64.)

Peilitekniikka tarkoittaa sitä, että päähenkilö seisoo draamanäyttämön ulkopuolella ohjaajan kanssa ja katselee, kun apuhenkilöt esittävät hänen kertomaansa tapausta. Päähenkilöä pyydetään tarkastelemaan tapahtumaa ulkopuolisen silmin ja sitten kertomaan, puhumaan ääneen havaintojaan. Peilitekniikassa päähenkilö saa palautetta omasta toiminnastaan ja sen vaikutuksista. Työskentelystä saattaa syntyä oivalluksia ja tekniikka tarjoaa mahdollisuuden kokeilla uutta toimintatapaa. Peilitekniikkaa käytetään myös, kun tapahtuma jota tarkastellaan on ollut päähenkilölle rankka tai traumaattinen. Tekniikka tarjoaa mahdollisuuden ottaa etäisyyttä voimakkaisiin tunteisiin. (Moreno 1953, 83; Slettemark 2004, 170.)

Tyhjän tuolin tekniikka on yksi Morenon perustavista tekniikoista. Tyhjällä tuolilla näyttämöllä on vahva maaginen vaikutus. Se käynnistää ihmisen mielikuvituksen. Tyhjälle tuolille voidaan asettaa lähes mitä hyvänsä sellaista minkä kanssa halutaan työskennellä. Usein se on jotain sellaista, jonka käsittely on jäänyt kesken. Tuolille saattaa ilmaantua henkilö, jota osallistuja haluaisi lähestyä. Se saattaa olla nykyisyyden tai menneen henkilö. Yhtä hyvin siinä saattaa istua henkilö, jota osallistuja ei ole tavannut mutta jonka olisi halunnut tavata. Tuolilla istuja saattaa olla osallistuja itse. Se edustaa silloin oman persoonan jotain puolta. Toisinaan on tarpeen vain puhua tyhjälle tuolille ja

näin saada etäisyyttä puhuteltavaan. On mahdollista suorittaa roolin vaihto siten, että päähenkilö istuu tyhjälle tuolille ja vastaa sitten itse omiin kysymyksiinsä. Tyhjälle tuolille saatetaan ottaa apuhenkilö ja näin saadaan aikaan elävä vuorovaikutus puhuteltavan kanssa. Tuolilla saattaa istua tulevaisuuden näky tai siihen voi istuttaa asian, josta haluaa päästä eroon, esimerkiksi lukkiutuneesta käytös- tai ajatusmallista. Tyhjä tuoli tekee tilanteesta todellisemman kuin jos tilanteesta vain keskusteltaisiin. Tätä tekniikkaa voidaan soveltaa kolmen tuolin tekniikaksi. Päähenkilö istuu yhdellä tuolilla. Kaksi muuta tuolia edustavat päähenkilön tilanteessa kahta toisistaan eroavaa näkemystä ristiriitatilanteessa. Päähenkilö vierailee näillä tuoleilla vuorotellen ja ilmaisee eri tuoleilla niihin liittyviä asenteita. (Slettemark 2004, 252-253; Kopakkala 2005, 36.)

Sosiometria on toiminnallisissa menetelmissä keino mitata ihmisten välisiä suhteita. Sana sosiometria koostuu kahdesta latinankielisestä sanasta *socius* ja *metrum*. Socius tarkoittaa kumppania ja metrum mittaa. Se on oppi ryhmän sisäisistä suhteista sekä ryhmän ulkopuolisista merkittävistä suhteista. Sosiometria on väline, jolla voidaan tutkia, mikä kunkin ryhmänjäsenen asema on ryhmässä. Se on myös terapeutinen keino analysoida ja aktivoida henkilökohtaisia valintoja. Siinä tutkiminen tapahtuu tekemällä näkyväksi niitä valintoja ja mielikuvia, jotka määrittelevät yksilöiden aseman ryhmässä eri kriteerien kannalta arvioituna. (Slettemark 2004, 305.) Sosiometriaa käytetään selkeyttämään ryhmän sisäistä rakennetta. Se auttaa ohjaajaa löytämään ryhmän merkittävät voimavarat ja aktivoi ryhmän jäseniä selvittämään vuorovaikutussuhteitaan, valintojaan sekä niiden historiallista taustaa ja transferenssisuhteita. Tiedostamalla elämämme valintojen peruslähtökohdat voimme puuttua sen kulkuun. (Nieminen ym. 1981, 51.)

Sosiometrisessä työskentelyssä keskeiset käsitteet ovat valinta ja kriteerit. Kriteeri on asia, jonka suhteen ihmiset mittaavat eroavuuksia ja samankaltaisuuksia. Erot ilmaistaan valintoina. Valintojen käytön tuloksena ryhmä yleensä vapautuu toimimaan. Eri ihmiset tulevat valituiksi eri kriteerien perusteella ja nähdään, että ryhmässä tarvitaan erilaisia rooleja. Jokainen ryhmän jäsen on tärkeä. Havaitaan, että ryhmä on kehittyvä ja muuttuva järjestelmä. Ryhmässä voidaan myös puuttua haittaaviin, jäykkiin ja muuttumattomiin roolioletuksiin. Näin toimimalla ryhmä saa kokemuksen valinnantekoprosessista ja oppii havaitsemaan roolitarpeita sekä selkeyttämään, mitä pitää tapahtua toiminnassa ennen kuin roolitarve voidaan tyydyttää. (Hale 1986, 153.)

Martti Lindqvist (1999, 89-91) perustelee toiminnallisten menetelmien käyttöä konsultaatiossa, työnohjauksessa ja työn kehittämisessä. Näiden menetelmien käytössä on pantu yhä enemmän

painoa luoville, intuitiivisuutta korostaville työmenetelmille ja ryhmäprosessin tietoiselle käytölle. Hänen mielestään oikein ja tehokkaasti käytettyinä nämä menetelmät tuottavat intensiivistä kokemuksellista oppimista ja lisäävät roolien ja ryhmädynamiikan ymmärtämistä. Työnohjauksessa ja konsultaatiossa roolityöskentely ja draama palvelevat tietenkin perustehtävää. Etenkin sosiometriset tarkastelut ja roolien kautta asioiden kokemuksellinen havainnollistaminen antavat tärkeää materiaalia vallitsevan tilanteen ymmärtämiselle ja ne luovat edellytyksiä työskentelyn päämäärien saavuttamiselle. (Emt. 89-91.)

2.6 TYÖNOHJAAJAN ROOLI JA MERKITYS

Keski-Luopa (2005, 1) tarkastelee työnohjaajan roolin muuttumista yhteiskunnassa tapahtuvan muutoksen seurauksena. Yhteiskunnallisen muutoksen Keski-Luopa nimeää sosiologien käsitteellä *riskiyhteiskunta*. Riskillä hän tarkoittaa yhteiskunnallisten syvärakenteiden muutosta, jonka historiallisia vaikutuksia pitkällä aikavälillä on vaikea ajoissa havaita. Hän asettaa työnohjaajat erityiseksi asiantuntijajoukoksi. Heidän tulisi herkin silmin ja korvin seurata ajassa tapahtuvaa muutosta.

Työnohjaajia hän pitää tärkeänä avainryhmänä. Heitä tarvitaan avuksi yhteiskunnallisessa murroksessa, jotta työntekijät pysyisivät työkykyisinä ja heillä säilyisi luovaa kapasiteettia vaikeissa tilanteissa. Työntekijöiden ja työyhteisöjen tulisi löytää toimiva identiteetti uudenaikaisessa, muuttuneessa toimintaympäristössä. Tässä tarjoutuu työnohjaajien uudenlainen rooli. Rooli on yhteiskunnan ja yksilöiden välisen dialogin välisenä tulkkina toimiminen. Työnohjaajat auttavat osapuolia jäsentämään asioita epävarmuutta herättävässä ja ristiriitoja synnyttävässä kompleksisessä uudessa tilanteessa. (Keski-Luopa 2005, 1.)

Työnohjaajan rooli on ensisijaisesti olla ohjaajan roolissa ohjattavien työssä oppimisessa. Ohjaaja käynnistää, tukee ja ohjaa prosessia, jossa ohjattavat pyrkivät oppimaan omasta arkityöstään ja kehittymään sen avulla oman työnsä ammattilaisina. Tässä tehtävässä työnohjaaja tukee ohjattavaa ja luo itsensä ja ohjattavien välille sekä ohjattavien kesken dialogista vuorovaikutusta, joka mahdollistaa ohjattavien omien kokemusten maksimaalisen hyödyntämisen. Työn tilanteen organisaation palkkaamana ohjaajan roolina on toimia myös työelämän kehittäjänä. Tavoitteena on työnohjauksen tuottaman oppimisprosessin hyödyntäminen koko organisaation kehittämiseen. Ohjaaja joutuu työskentelemään ryhmän asettamien toiveiden ja vaatimusten mukaan voimatta varmuudella ennustaa mitä tuleman pitää. Kaikissa tilanteissa hänen tulee varmoin ottein viedä

prosessia eteenpäin. Voidakseen toimia tehokkaasti hänen tulee jatkuvasti pohtia omaa työtään ja oppia siitä. Hänen tulee myös olla avoin työelämän ja yhteiskunnan muiden toimijoiden suuntaan. (Alhanen ym. 2011, 23-25.)

Työnohjaajan roolia voi tarkastella koulutuksellisesta näkökulmasta. Työnohjaajan pätevyydestä ei lakisääteisesti ole sovittu. Koulutettuja ohjaajia ei rekisteröidä valtakunnallisesti. Muutamilla ammattialoilla työnohjaajat ovat järjestäytyneet jäsenjärjestöiksi. Työnohjaajia kouluttavat instituutiot rekisteröivät myös kouluttamiaan työnohjaajia ja näin tietoa pätevistä työnohjaajista on saatavilla. Suomen työnohjaajat ry. on kartoittanut sekä koulutusta antavat instituutiot että valmistuneet työnohjaajat. (Paunonen-Ilmonen 2001, 195-197; Suomen työnohjaajat ry. 2013.)

Yleisesti työnohjaajalta vaaditaan ammatillinen koulutus sopivalle alalle ja siihen liittyvää kokemusta. Hänellä pitää olla suoritettuna työnohjaajakoulutus. Työnohjaajan persoonallisiin ominaisuuksiin ei oteta kantaa. (Sosiaali- ja terveysministeriön muistio vuodelta 1983, Paunonen-Ilmonen 2001, 197.) Ohjaajan tulisi tuntea työelämän perusasiat ja käsittää työnohjauksen merkitys ohjattavien ammatillisen kasvun sekä laajemman työelämän ja yhteiskunnallisen kehityksen tukena. Hänen tulisi tuntea ihmisen oppimista sääteleviä tekijöitä ja kyetä ohjaamaan yksilöiden reflektioprosesseja. Ohjaajalla tulee olla tietoa ihmisten keskinäisen vuorovaikutuksen periaatteista sekä ryhmien ja yhteisöjen kehityksestä. Hänen tulee myös tiedostaa työnohjauksen realistiset rajat ja mahdollisuudet sekä ammattietiikka. Jatkuva oman ammattitaidon ja työnohjauksellisten taitojen koulutus on tarpeen. Kyky oman työn reflektioon, omien sokeiden pisteiden tunnistamiseen sekä työn erittelemiseen on olennaisen tärkeää työnohjaajalla. (Alhanen ym. 2011, 80-81.)

Nopea yhteiskunnallinen muutos asettaa työnohjaajille haasteita. 1970- ja 1980-luvulla vallinneet yksilöpsykologiasta lähtöisin olevat käsitteet ja viitekehykset eivät enää päde. Tilalle on tullut laaja yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutusdynamiikan ymmärtämisen vaatimus. Muutos merkitsee työnohjaajalle uuden identiteetin omaksumista. Se merkitsee luopumista paremmin tietämisestä ja asettumista samalle tasolle ohjattavan kanssa. Epävarmuuden tunnustaminen on tullut varman tiedon haltijan roolin tilalle. Työnohjaajan uusi rooli on ”uusi asiantuntijuus”. Se merkitsee edellä kuvattua yhteiskuntatason ja yksilötason väliin tarvittavaa välittäjän ja tulkin tehtävää. Ohjaaja auttaa osapuolia kohtaamaan toisensa, kuuntelemaan toisiaan ja auttaa ohjattavia jäsentämään problematiikkaa monimutkaisissa tilanteissa, joissa päätöksenteko on ongelmallista. Kyky sietää epävarmuutta ja taito itsereflektioon ovat tärkeitä selviytymiseväitä. (Keski-Luopa 2005, 2-3.)

3 TYÖNOHJAAJANA KASVAMINEN

3.1 AMMATILLINEN KASVU JA ASiantuntijuuden Kehittyminen

Ammatilla tarkoitetaan työtä, jota henkilö tekee riippumatta hänen ammattiasemastaan (palkansaaja-yrittäjä), koulutuksestaan tai työpaikan toimialasta. (Nykysuomen sanakirja 1980, 70.) Tämän määritelmän mukaan työnohjaajat kuuluvat ammattikäsitteen piiriin. Suomessa on ainoastaan muutamia päätoimisesti työnohjaajana toimivia henkilöitä. Työnohjaajista pääosa toimii sivutoimisena työnohjaajana ja ohjaus on vain osa henkilön työhön kuuluvista tehtävistä. Itsenäisinä yrittäjinä toimivat työnohjaajat täydentävät työpanostaan työnohjauksen lähitoiminnoilla, konsultoinnilla, koulutuksella ja mentoroinnilla. Useat työnohjaajat tekevät myös terapiatyötä sekä koulutusta.

Ammatillinen kasvu on Ruohotien (2000, 9) mukaan jatkuvaa, kehittymiseen tähtäävää toimintaa työtehtävään kuuluvassa ammatissa, joka tapahtuu yksilön henkilökohtaisen tavoitteellisen ponnistelun ja työorganisaation kehittymistä tukevan ilmapiirin ja johtamisen vuorovaikutuksena. Tästä toimintaympäristön kehittämisestä aiheutuu muutoksia urakehitykseen, ammatillisen osaamisen sisältöihin ja merkityksiin sekä henkilön osaamisen kehittämistapoihin ja prosesseihin. Urakäsitteen monimuotoisuus kuvaa jatkuvaan oppimiseen rakentuvaa ammatissa kehittymistä, ja se voidaan nähdä osaamisen kasvuna, jossa sekä taidot että asiantuntemus kasvavat ja vuorovaikutusverkosto kehittyy. (Ruohotie 1998, 7.)

Työelämässä tapahtuva nopea muutos edellyttää työntekijöiltä jatkuvaa oppimista ja uudistumista. Vanhan koulutusmallin mukaan nuorena hankittiin yleissivistävä ja ammatillinen pätevyys ja sen katsottiin riittävän työuran tarpeisiin. Nyt tapahtuu tyypillisesti vuorottelua koulutuksen ja työssä olemisen välillä. Työuran aikana siirrytään työtehtävästä ja työpaikasta toiseen, työstä opiskeluun ja takaisin työelämään. Työn nopeat muutokset haastavat jatkuvaan oppimiseen. Elinikäinen oppiminen on olennainen osa työikäisten selviytymisstrategiaa. (Keski-Luopa 2005.)

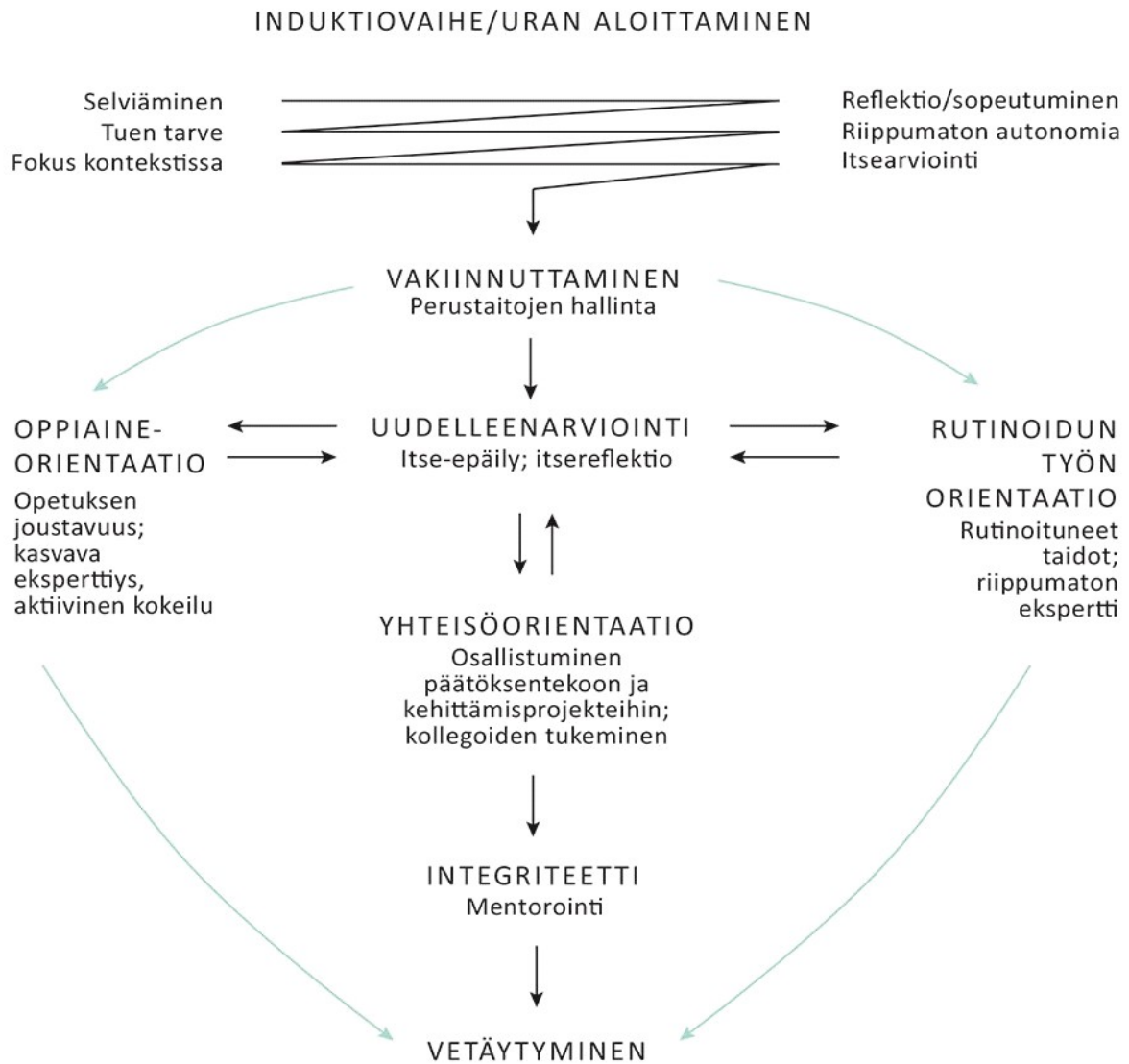
Ammatillinen kehitys on nykyisellään elinikäinen, epäyhtenäinen oppimisprosessi. Se käsittää erilaisia syklejä dynaamisena prosessina. Se ei etene vaiheiden ja sosiaalisten roolien kronologisena

ketjuna. Ammatillinen kasvu ja ammatin oppiminen ovat tulosta yksilön ja hänen toimintaympäristönsä vuorovaikutuksesta. (Järvinen 1999, 258-274.)

Järvinen (1999, 269) sisällyttää jatkuvan ammatillisen koulutuksen käsitteeseen erilaisia elementtejä, kuten muodollisen täydennyskoulutuksen, itseohjautuvan opiskelun, työpaikkojen kehitysprojektit, tutkintotavoitteiset ohjelmat ja konsultatiivisen ohjauksen. Näistä kukin valitsee omien ammatillisten kehitystarpeidensa mukaiset, omaan elämäntilanteeseen sopivat muodot ja sisällöt. Suotavaa olisi, että tällä prosessilla olisi tukija, fasilitaattori, joka voi olla kollega, konsultti tai muu aikuisen professionaaliseen ja konsultatiiviseen oppimisprosessiin orientoitunut henkilö. (Emt. 269-270.)

Kaikkiaan ammatillisen kehitysprosessin tavoitteena on reflektiivinen ammattikäytäntö. Se merkitsee oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan jatkuvaa kriittistä arviointia, jonka tavoitteena on kehittää ja muuttaa omaa käytäntöä tai käytännön sosiaalista kontekstia. (Tiuraniemi 2002, 170.)

Järvinen (1999, 267-269) on tutkinut urakehitysprosessia opettajien työssä elämäнкаariperspektiivin viitekehyksessä. Hän on laatinut prosessimallin tutkimustensa perusteella. Mallissa hän kokoaa aikaisempien tutkimusten tuottamia malleja sekä omien tutkimustensa tuloksia opettajien työn ensimmäisten vuosien vaiheisiin sekä reflektiivisyyden kehittymiseen. (Emt. 267-269.)



KUVIO 2. Opettajan ammatillisen kehittymisen prosessimalli. (Järvinen 1999, 266.)

Mallissa ensimmäinen kehitysteema on uran aloittaminen, *induktiovaihe*. Siinä korostuu reflektiivisyys ja sen tuottamana ovat selviämisen vaiheet ja autonomia. Tässä vaiheessa kollegiaalinen tuki on tärkeää. Mentoroinnin ja tilannesidonnaisten tekijöiden vaikutuksesta itsetuntemus lisääntyy. Vaihe päättyy *vakiintumiseen*, jossa työntekijä sitoutuu alalle ja perustaitojen hallinnan kehitys jatkuu. (Järvinen 1999, 266-267.)

Seuraavana kehitysteemana on *uudelleenarviointi* ja tilannekatsaus. Siihen liittyy itse-epäily ja itsereflektio, jotka merkitsevät uusien vaihtoehtojen ja roolien etsintää. Järvisen kaaviossa esiintyvät tässä kehitysvaiheessa kriittiset kaudet uudelleenarviointiteeman käynnistyessä. Ne yllyttävät henkilöä etsimään uudentyyppisiä toimintamalleja, jotka puolestaan ohjaavat uuteen, haluttuun suuntaan. (Järvinen 1999, 267.)

Prosessimallissa uudelleenarviointiteemaa seuraa vaihtoehtoisesti useita kehityssuuntautumisia, joissa korostuvat tilaa antavat mahdollisuudet tarkastella työtilannetta uudella tavalla. *Rutinoituneen työn orientaatio* mahdollistaa työntekijälle autonomisen ja riippumattoman työroolin. Tätä kuvataan selkiintymisen ja etäisyydenottamisen termein. Tämä vaihe merkitsee työntekijälle itsensä hyväksymistä sekä rentoutunutta työtettä. Dynaamisessa prosessimallissa työntekijä voi palata urakehityksensä aikana useastikin uudelleenarviointiteemaan ja näin liikkua eri orientaatioiden välillä. Nämä vaiheet eivät ole sidottuja uravuosiin. Orientaatiovaiheen jälkeen saattaa seurata ammatillinen *integriteetti*- eli eheytymisvaihe, jolloin työntekijä näkee itsensä mahdollisesti mentorina, kollegoiden tukijana. (Järvinen 1999, 266-267.)

Viimeisenä vaiheena mallissa on *vetäytyminen*, uralta pois siirtyminen. Tämä vaihe sisältää vaihtoehtoisesti kolme erilaista käyttäytymisvaihetta. Ne ovat positiivinen tarkentaminen, defensiivinen tarkentaminen sekä pettymyksen ilmeneminen. Positiivinen tarkentaminen merkitsee sitä, että työntekijä kiinnittää huomionsa siihen, mitä hän osaa parhaiten, minkä hän on tehnyt hyvin. Hyvin tehdyn päivätyön jälkeen on ansaittu lupa vetäytyä. Defensiivisessä tarkentamisessa lähtijällä on hivenen pessimistinen asenne tapahtuneisiin muutoksiin ja hän ottaa niihin kriittistä etäisyyttä helpottaakseen irtautumisprosessia. Viimeisessä mallissa lähtijä on katkeroitunut ja pettynyt tapahtuneisiin kehityslinjoihin. Siihen liittyy myös uupumusta liian kiivaasta muutostahdistista. (Järvinen 1999, 266-268.)

Näistä kehitysvaiheista uran aloitusvaihe ja siitä irtautuminen ovat uravuosiin sidoksissa olevia vaihteita. Muut mallissa kuvatut vaiheet sen sijaan eivät ole. Työn katkonaisuus aiheuttaa sen, että ammatillisen kehityksen profiilit muodostuvat hyvinkin erilaisiksi. (Järvinen 1999, 258-269.)

Opettajan ammatillisen kehityksen prosessimalli soveltuu pääosiltaan työnohjaajana kasvamisen vaiheiden teoreettiseen tarkasteluun. Joitakin täsmennyksiä on kuitenkin tarpeen tehdä. Opettajien kohdalla kysymyksessä on ensimmäinen ammattiin valmistuminen. Työnohjaajat ovat ohittaneet tämän vaiheen. He ovat valmistuneet ammattiin. He ovat kouluttautuneet työnohjaajiksi sen jälkeen. Useilla työnohjaajista on psykologin ammattitaustan vuoksi valmiuksia toimia työnohjaajina. He ovat koulutuksessaan tutustuneet työnohjaukselliseen toimintaan ja tehneet sitä työtehtäviinsä kuuluvana osana ennen varsinaista työnohjaajaksi valmistumista. Työnohjaajan uran aloittaminen eli induktiovaihe saattaa näissä tapauksissa olla lyhyt vakiinnuttamiseen ja perustaitojen hallintaan. Oppiaineorientaatiota vastaa työnohjauksessa ohjaukseen liittyvien taitojen hallitseminen. Yhteisöorientaation kohdalla merkityksellistä on, että useat työnohjaajat ovat itsenäisiä yrittäjiä.

Heillä ei ole työyhteisöä siinä merkityksessä kuin opettajilla. Työnohjaajat eivät osallistu työyhteisöä koskevaan päätöksentekoon. Kehittämishankkeisiin osallistuminen koskee useimmiten vain oman työn kehittämistä. Kollegoiden tukeminen tapahtuu verkostoitumisen kautta. Muilta osin kaavio soveltuu työnohjaajien ammatillisen kehityksen tarkasteluun.

3.2 AMMATILLISTA KASVUA JA OPPIMISTA KUVAAVIA TEORIOITA

Kasvatuksen haasteena on löytää ihmisarvosta liikkeelle lähtevä ”kasvamaan saattamisen” mahdollisuus, jossa tavoitteena on kiinnittää huomiota ajattelun, tunne-elämän ja tahtotoimintojen tasapainoiseen kehittämiseen. Tällaisen näkemyksen päämääränä on kasvattaa oma-aloitteisia ja itseensä luottavia yksilöitä, joilla olisi kyky toimia luovasti ja vastuullisesti ja viedä omaa sekä koko yhteiskunnan kehitystä eteenpäin. Kasvattajalla tulee olla selkeä kasvatustietoisuus sekä tietoisuus kehityspsykologisista lainalaisuuksista, joita pitkin kehitys etenee. Hänellä tulee olla tietoisuus keinoista, joiden avulla kasvattaja voi edistää yksilön kehittymistä. (Keski-Luopa 2001, 73-75.)

Ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisen prosessi, jonka kuluessa hankitaan tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä työntekijä kykenee vastaamaan muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. Oppimisprosessiin voidaan tutkimusten mukaan vaikuttaa. Ohjaaja voi auttaa tässä prosessissa ohjattavaa ajattelun kehittymistä tutkivaan ja refleктоivaan suuntaan tukemalla ohjattavaa löytämään itsensä ja oma tyylinsä ja luomalla oppimisilmapiirin, jossa oppiminen on mahdollista. (Keski-Luopa 2001, 105.) Eri oppimisteorioitten avulla voidaan tarkastella ja selittää, mitä oppimisessa tapahtuu ja millä tekijöillä on vaikutuksensa oppimiseen.

Oppimisteorioita on runsaasti. Tähän tutkimukseen on valittu monien joukosta teorit, jotka ovat soveltuvia ihmissuhdetyössä asiantuntijana toimivien henkilöiden sekä heidän ryhmien kanssa tekemänsä työn kontekstissa tapahtuvaan ammatillisen kasvun ja oppimisen tarkasteluun. Valitut oppimisteorit ovat kognitiivinen oppimisenäkemys, kokemuksellinen oppiminen, reflektio ja reflektiivinen oppiminen sekä Illeriksen kokonaisvaltaisen oppimisen teoria.

3.2.1 Kognitiivinen oppimisenäkemys

Kognitiivinen oppimispsykologinen tutkimus on saanut alkunsa 1950-luvulla. Silloin oppimisen painopiste siirtyi käyttäytymisen ulkoisten ilmenemismuotojen tarkkailusta ja havainnoinnista oppijan mielensisäisiin prosesseihin ja tiedon muodostuksen tutkimiseen. Tutkimusta kohdistettiin

siihen, miten ihmiset prosessoivat tietoa ja muodostivat merkityksiä päättelyprosessin tuloksena. Havaittiin, että käsitteiden muodostuminen ei perustunut pelkästään empiirisen kokemukseen, vaan niiden rakentuminen voitiin nähdä aktiivisena oletusten muodostumisen ja empiirisen testaamisen prosessina. Oppija nähtiin tiedon aktiivisena käsittelijänä, tietoa vastaanottavana, havaintoja tekävänä, tietoa valikoivana, tallentavana, tulkitsevana sekä aktiivisesti kehittävänä ja tietoa käyttävänä. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 16, 103-104.)

Kognitiivisen käsityksen keskeisiä käsitteitä ovat 1. *assimilaatio*, 2. *akkommodaatio* sekä 3. *skeemat*. Assimilaatio tarkoittaa kognitiivista mekanismia, jossa uusi havainto, tieto tai kokemus yhdistetään aikaisempaan, jo olemassa olevaan skeemaan ja sitä tulkitaan aiemman tiedon pohjalta. Uusi tieto sulautuu vanhaan malliin ja se vahvistaa aikaisempaa käsitystä. Akkommodaatio tapahtuu tilanteissa, joissa uusi tieto on voimakkaasti ristiriidassa vanhan mallin kanssa, ja silloin olemassa olevaa sisäistä mallia joudutaan uudistamaan. Tällöin yksilö mukauttaa ja muovaa näitä skeemoja, minkä tuloksena syntyy laadultaan uudenlainen tietorakenne. Tätä tietorakennetta yksilö käyttää uuden informaation vastaanottamiseen. Olennaista tässä ovat kehittyvät valmiudet erilaisiin ongelmanratkaisutilanteisiin. Skeema on tietorakenne, jonka varaan yksilö jäsentää ja tulkitsee havaintojaan. Skeemat ovat aiemman kokemuksen kautta muotoutuneita ja alati muuttuvia ennakkokäsityksiä. Ne ovat sisäisiä malleja siitä, mitä asiat sisältävät, miten ne toimivat ja miten tapahtumat etenevät. (Piaget, 1999, 88-89; Tynjälä 1999, 41-42.)

3.2.2 Kokemuksellinen oppiminen

Jo ennen 1900-luvun puoliväliä nousi esiin käsitys omakohtaisen kokemuksen merkityksestä oppimisen keskeisenä lähtökohtana. John Dewey (1951, 26-30) korostaa oppimisessa ajattelemaan oppimista ja erityisesti reflektiivisen ajattelun osuutta. Tärkeää siinä on ilmiön havainnointi, pohtiminen ja siihen liittyvien ilmiöiden tietoinen ymmärtäminen sekä käsitteellistäminen soveltuvan teorian tai mallin avulla. Toiminta, tieto sekä kokemuksen ja ajattelun yhteys on merkittävää hänen teoriassaan. Keskeistä on se, miten oppija kykenee hyödyntämään kokemuksensa ja käyttämään ne oppimisen hyväksi. Olennaista on myös pohtia ja arvioida oppimisen kannalta seuraamuksia, joita toiminnasta aiheutuu. Tämän reflektiivisen ajattelun vastakohtana on rutiininomainen toiminta, jossa toiminta tapahtuu aikaisemmin opittuja, totuttuja tapoja toistamalla. Kokemuksellisessa kasvuprosessissa korostuu jatkuvuus, kokemusten liittyminen toisiinsa sekä se havainto, että jokainen kokemus vaikuttaa toimintaan ja asenteisiin. Inhimillistä kehittymistä, kasvua ja oppimista tapahtuu jatkuvien kokemusten ja niiden reflektoinnin kautta. Jatkuvuus

merkitsee oppijan kokemuksille antamien merkitysten kautta. Kokemusprosessin myötä syntyneet merkitykset muodostavat ihmiselle tyypillisen elämismaailman. (Kohonen 1989, 39; Ojanen 2000, 132-134.)

Kokemuksellisessa oppimisessa oppiminen nähdään syklisenä prosessina, jossa omakohtainen pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen soveltava toiminta muodostavat jatkuvasti etenevän ja myös kehittyvän prosessin. Kolb (1984, 42) on esittänyt tämän kokemuksellisen oppimisen kehämäisen mallin.



KUVIO 3. Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä. (Kohonen 1989, 40.)

Tässä mallissa on kaksi oppimisen dimensiota ja niihin liittyen neljä ääripäätä, jotka painottavat oppimista eri tavoin. Vertikaalisessa suunnassa on ilmiön ymmärtävä tiedostaminen ja horisontaalisessa kokemusten muuntaminen. Kokemuspainotteinen oppiminen on välitöntä, intuitiivista ja avointa. Se on tunnepitoista ja luovaa oppimista. Siinä ei pyritä ilmiön käsitteelliseen ymmärtämiseen. Pohdiskelevassa havainnoinnissa korostuu ilmiön näkökulmien ja oman oppimisen pohdinta. Siinä ilmiö pyritään liittämään erilaisiin assosiaatioyhteyksiin sekä pyritään syventämään omaa itsetuntemusta. Käsitteellistämässä tapahtuu kurinalainen, systemaattinen ajattelu. Siinä pyritään ongelmien ymmärtävään ratkaisuun ja siihen sopivan teorian muodostukseen. Looginen ajattelu on siinä tunteiden edellä. Aktiivisessa toiminnassa korostuu pyrkimys etsiä toimivia

käytännön ratkaisuja, etsimään sovelluksia ja muuttamaan asioita. Oleellista on päämäärähaakuinen toiminta, johon kuuluu myös epäonnistumisen riskin ottaminen. (Kohonen 1989, 40-41; Keski-Luopa 2001, 85-86.)

Oppimisprosessissa merkittäväksi tekijäksi nousee *reflektointi*. Se voi kohdistua toiminnan sisältöön, prosessiin tai perusteisiin. Ilman reflektiota toiminta on rutiininomaista ja automatisoitunutta ja niin siihen ei sisälly oppimista. Kokemuksellisessa oppimisessa juuri reflektio johtaa tiedon ja merkityksen muodostumiseen. Se on ratkaiseva vaihe oppimisprosessissa. Kolbin syklissä (kuvio 3.) se tarkoittaa oppijan sisäisen ja ulkoisen toiminnan, ajattelun ja tekemisen välistä muuntelua. Sisäinen toiminta, reflektiivinen havainnointi tarkoittaa pohdintaa. Ulkoinen toiminta merkitsee aktiivista kokeilua, oppimisen kohteena olevan mallin tai teorian käsitteiden soveltamista käytäntöön. Yksilön on vaikeaa, ehkä jopa mahdotonta, tuottaa tai oppia uusia käsitteitä kokonaan itsensä varassa. Oppiminen edellyttää yhteisöllistä tapahtumaa. Tällöin hyödynnetään yhteisöjen muiden jäsenten kokemustietoa samalla kun integroidaan uutta tietoa omaan kokemukseen. Reflektointitaitojen kehittymisen myötä oppija kehittyy taidossa toimia yhä itsenäisemmin tavoitteenaan itseohjautuvuus. (Järvinen 2000, 89-91.)

3.2.3 Reflektio ja reflektiivinen oppiminen

Oppiminen voidaan määritellä prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai sitä tarkennetaan. Näin saatu uusi tulkinta ohjaa sitten myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Tämän prosessin myötä tapamme tulkita kokemuksemme jäsentyy. Suurin osa oppimisestamme edellyttää uusien tulkintojen tekemistä. Keskeistä on aiemmin opitun jälkikäteisarviointi, reflektointi, jonka avulla selvitämme, onko oppimamme yhä perusteltua nykyisessä tilanteessa. Reflektio tarkoittaa omien ja toisten sisäisten tilojen havainnointia, tunnistamista, ilmaisua ja suhtautumista niihin ja se liittyy erityisesti vuorovaikutukseen. Sen kautta pyritään myös selvittämään, onko oppimamme sovellettavissa yhä nykyiseen tilanteeseen. Reflektio sisältää johtopäätösten, yleistysten, analogioiden, erottelujen ja arviointien tekemistä, ja reflektiivinen toiminta ymmärretään omien olettamusten kriittiseksi arvioinniksi. (Mezirow 1995, 17-37; Tiuraniemi 2002, 166.)

Reflektiivisyyttä on pyritty soveltamaan ammatillisen toiminnan kehittämiseen. Asiantuntijan työssä se tarkoittaa oman ammatillisen toiminnan tarkastelua eri näkökulmista ja toiminnan kehittämistä tarkastelun pohjalta. Reflektiivisyyden kohteena ovat ammatillisen toiminnan eri

puolet. Niitä voivat olla työtoiminnan kohde ja suhde siihen, työntekijän käyttämät työvälineet sekä oma toiminta työympäristössä ja kehittyminen ammatillisesti. Joustava toiminta edellyttää myös dereflektiivisyyttä, kykyä kiinnittää oma tarkkaavaisuus työtilanteessa itsen ulkopuolelle asiakkaaseen. Omaa toimintaa tarkastellaan vasta jälkikäteen, tai jos tarkastelu tapahtuu toiminnan aikana, täytyy henkilön pystyä suuntaamaan tarkkaavaisuutensa uudelleen toiminnan kohteeseen. Suuri osa ohjaajan työstä toteutuu mielen sisäisenä, eikä siten ole fyysisesti havaittavaa. Keskeistä tällaisessa toiminnassa on sosiaalinen havaitseminen, vuorovaikutus sekä tapahtumille ja tilanteille annetut merkitykset. (Tiuraniemi 2002, 166-167.)

Oppijasta tulee kriittisesti reflektiivinen, kun hän asettaa kyseenalaiseksi käsiteltävän ongelman vakiintuneen määritelmän. Kriittinen reflektio tässä yhteydessä merkitsee aikaisemman oppimisen ennakko-oletusten pätevyyden kyseenalaistamista. Mezirow (1995, 28-29) määrittelee tässä yhteydessä muutoksen käyttämällä muutoksen sisällöstä kahta termiä, merkitysperspektiivin ja merkitysskeeman muutosta. Merkitysperspektiiveillä yksilö jäsentää uusia kokemuksia. Hän tulkitsee niitä ja liittää ne aikaisempiin kokemuksiin. Ne ovat toisiinsa liittyvien, totuttujen odotusten muodostamia kokonaisuuksia ja totunnaisia, implisiittisiä tulkintasääntöjä. Merkitysskeemat puolestaan koostuvat korkeammantasoisista kaavioista, teorioista, väittämistä, uskomuksista, prototyypeistä, päämäärien tavoittelusta ja arvioinnista sekä argumenttiverkostoiksi kutsutuista mentaalisista rakennelmista. (Emt. 28-29.)

Kriittisen reflektion myötä näiden perspektiivien muutokset saattavat olla yksilöllisiä psykoterapian tapaan, ryhmäluontoisia kuten esimerkiksi oppimispiireissä tapahtuvia, sekä lopulta kollektiivisia. Perspektiivien muuttumisen myötä tullaan tietoiseksi siitä, miten ja miksi ennakko-oletukset ovat määränneet tapaamme havaita, ymmärtää ja tuntea maailmaa. Muuttuneina ne mahdollistavat kattavamman, erottelukykyisemmän, sallivamman ja yhtenäisemmän perspektiivin, jossa tehdään päätöksiä tai muulla tavoin hyödynnetään uusia oivalluksia. Reflektiossa tarkastellaan uskomuksiin liittyviä oletuksia ja samalla se on myös oman toiminnan suuntaamisessa ja ongelmanratkaisussa käytettyjen menettelytapojen uudelleen arviointia. Kriittinen reflektio on omista oppimisen ja ajattelun näkökulmista tietoiseksi tulemista sekä vakiintuneitten määritelmien kyseenalaiseksi asettamista. Oppimisen myötä yksilön toiminta ja persoonallisuus saattavat uudistua ennakoimattomalla tavalla. (Mezirow 1995, 31.)

Vuorovaikutuksessa tapahtuva reflektointi tarkoittaa tilannetta, jossa ohjaajana oleva henkilö palauttaa tai heijastaa takaisin ohjattavan oman viestin. Reflektio käsittää ohjattavan sanoman

olennaisen sisällön sekä lisäksi ei-kielellisen tunnesisällön, joka liittyy sanottuun. Tutkivassa reflektiossa ohjaaja tutkii yhdessä ohjattavan kanssa, mitä tunteita ohjattavan sanomaan liittyy. Erilaisissa ammatillisissa tehtävissä reflektiolla on merkittävä osuus työongelmien ratkaisuisissa. Reflektiossa ohjaaja palauttaa ohjattavan ongelman tämä itsensä pohdittavaksi. Ohjaaja viestittää samalla, että ohjattavan oma pohdinta ja aktiviteetti on tärkeää oppimisen kannalta. Ryhmän kohdalla tämä merkitsee, että ryhmä pyrkii itse työskentelemään aktiivisesti ongelmien ratkaisemiseksi. Ryhmät pyrkivät usein luovuttamaan tehtävänsä ohjaajalle. Niillä on taipumus riippuvuuteen, jotta ne välttyisivät tehtävän suorittamisen epämiellyttävältä tunteelta. Vuorovaikutuksessa reflektion kohde voi olla toisessa ihmisessä, vuorovaikutuksessa, omassa toiminnassa tai vuorovaikutuksen toimintaympäristössä. (Tiuraniemi 2002, 171-172.)

Donald Schön (1983, 295) on ottanut käyttöön käsitteen *reflective practice*, *reflektiivinen käytäntö*. Hän tarkoittaa tällä ajatusta siitä, että ammatillinen toiminta, ammattitaito, kehittyy toiminnan aikana tai sitä edeltävänä tai sen jälkeisenä reflektiona. Reflektiivisessä käytännössä hän pohtii sitä, miten eri ammateissa ajatellaan. Hänen näkemyksensä on, että pohdinta liittyy tilanteisiin ja se tapahtuu samanaikaisesti työskentelyn kanssa. Reflektioon liittyy käsitys siitä, että työtehtävien tilanteet ovat epävarmoja, epävakaita, ainutkertaisia ja konflikteja sisältäviä. Usein tapahtumat ovat yllättäviä ja odottamattomia. Työssä tapahtuvan reflektion avulla voidaan jatkuvasti muuttaa tilanteita toisin kuin työn jälkeen tapahtuvassa reflektoinnissa. Reflektio työtehtävässä alkaa ongelman ratkaisuyrityksellä ja silloin kyseenalaistetaan totuttu toiminnan kehys. Samalla työntekijä muotoilee reflektion tuloksena viestiään, teoriaansa sekä ajatustapaansa, joka on ainoalaatuista joka ammatissa. Tästä työtehtävässä tapahtuvasta toiminnasta Schön käyttää termiä *reflection-in-action*. Toisen reflektion muodon, toimintaa edeltävän tai sen jälkeen tapahtuvan reflektion, Schön nimeää termillä *reflection-on-action*. Toimintaa edeltävässä reflektoinnissa pyritään pohtimaan toiminnan ongelmakohtia sekä toiminnan rakennetta ja sitä kutsutaan ennakoivaksi reflektioksi. Toiminnan jälkeen tapahtuva takautuva reflektointi saattaa tapahtua välittömästi toiminnan jälkeen tai sitä suoritetaan päiviä, jopa viikkoja, toiminnan jälkeen. (Schön 1983, 295-307.)

Mezirowin ja Schönin näkemykset toiminnan aikana tapahtuvasta reflektiosta eroavat. Mezirow kiistää kriittisen reflektion toiminnan aikana. Keskittyminen työtehtävään estää sen. Reflektio edellyttää pysähtymistä. Schön puolestaan näkee työtehtävän aikana tapahtuvan reflektion olevan olennainen osa ammatillista kehitystä. Yllättävien tilanteiden reflektointi saattaa olla toimintaa häiritsevää, mutta toisinaan saattaa olla tarpeen häiritä toimintaa uusien mahdollisuuksien

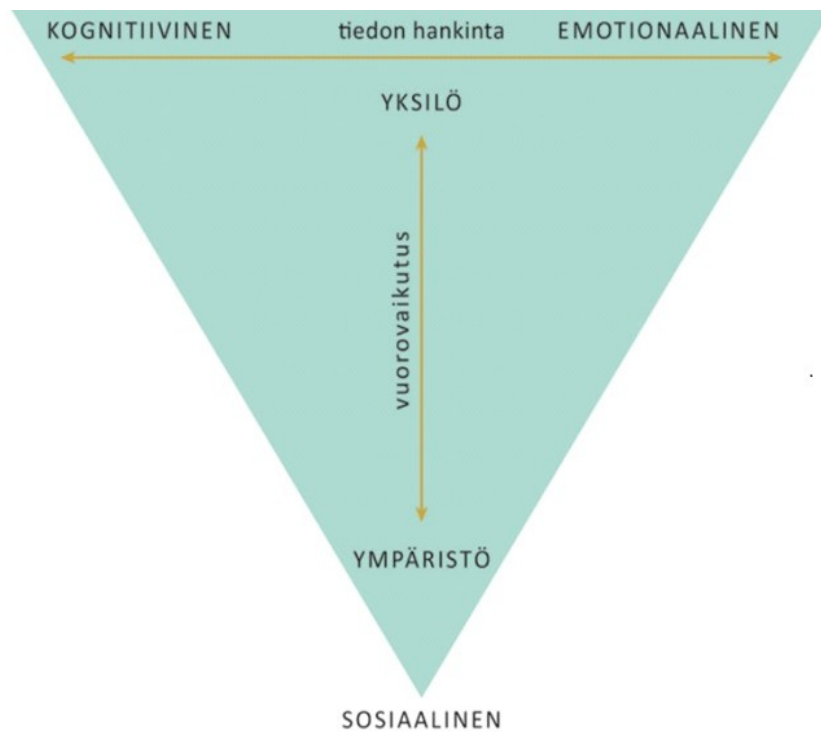
avaamiseksi. Työntekijä voi muuttaa tilannetta, mikä ei ole mahdollista toiminnan jälkeisessä reflektoinnissa. Morenolaiseen roolikäsitykseen sisältyy ajatus, että työskennellessään ihminen säilyttää aina osan itsestään tarkkailijan roolissa. Tarkkailijan roolin osuus vaihtelee riippuen työtehtävän intensiteetistä. (Moreno 1977, IV; Schön 1983, 49-69; Mezirow 1995, 22-23.)

3.3 KOKONAISVALTAISEN OPPIMISEN KEHITTYMINEN

1900-luvun loppupuolella kehitettiin lukuisia oppimista käsitteleviä teorioita ja oivalluksia. Niissä tarkasteltiin oppimista erilaisista näkökulmista ja erilaisista tieto-opillisista lähtökohdista. Knud Illeris on pyrkinyt kokoamaan oppimisteoriat ja hän on luonut kehyksen, joka voisi tarjota yleisen, päivitetyn yleiskuvauksen tästä kentästä. (Illeris 2009, 7.)

Oppimisessa on kysymys laajasta ja monimutkaisesta prosessista, ja sen kattava ymmärtäminen ei koostu pelkästään oppimisprosessin luonteen ymmärtämisestä. Siihen sisältyvät ne seikat jotka vaikuttavat tähän prosessiin ja joihin tämä prosessi vaikuttaa. Se voidaan väljästi määritellä prosessiksi, joka elävässä organismissa tuottaa pysyvän taidon muutoksen, joka ei ole yksinomaan biologisen kypsymisen tai ikääntymisen tuottamaa. (Illeris 2007, 3.)

Aikuisen oppiminen edellyttää kahden hyvin erilaisen prosessin integraatiota. Ne ovat oppijan ulkoisen sosiaalisen, kulttuurisen ja materiaalisen ympäristön integraatio sekä sisäisen, psykologisten tietojen ja taitojen hankinnan ja huolellisen käsittelyn integraatio. Useat oppimisteoriat keskittyvät vain toiseen näistä prosesseista, mutta Illeris (2003, 398) pitää kummankin prosessin aktiivista yhteen liittämistä olennaisena, jotta oppimisprosessi tapahtuisi.



KUVIO 4. Oppimisen kolme ulottuvuutta. (Illeris 2004, 118.)

Illeris aloitti kuvaamalla ulkoisen vuorovaikutusprosessin pystysuoralla kaksipäisellä nuolella. Ympäristö, joka on oppimisen yleinen perusta, sijaitsee nuolen alapäässä, sekä yksilö, joka on nimenomainen oppija on nuolen yläkärjessä. Seuraavaksi hän lisäsi psykologisen sisäistämisen prosessin toiseksi kaksipäiseksi nuoleksi. Se kuvaa oppijan integroitua vuorovaikutusta kahden, kaikkeen oppimiseen vaikuttavan, tasaveroisen psykologisen funktion välillä. Se sijaitsee vuorovaikutusnuolen yläpäässä. Nämä kaksi siihen liittyvää funktiota ovat kognitio, joka käsittelee oppimisen sisältöä, ajattelua, tietoa ja havaitsemista sekä emotionaalinen, psykodynaaminen funktio, joka mahdollistaa prosessin tarpeellisen henkisen energian. Nuolet muodostavat kolmion, joka esittää kolmea oppimiseen liittyvää dimensiota. Ne ovat siten ydinväitteet teoriassa, jonka mukaan kaikki oppiminen käsittää aina nämä kolme dimensiota. (Illeris 2003, 398; Illeris 2009, 9.)

Dimensionuolten kärkien kautta piirtämällä konstruoituu kolmio, joka kuvaa oppimisen jännitekenttää yleensä. Illeriksen peruskäsitys on, että nämä dimensiot ovat aina edustettuina oppimisprosesseissa ja että kattavan oppimisteorian siitä syystä tulee käsittää nämä kolme dimensiota ja se kuinka ne ovat suhteessa toisiinsa. Hän tarkastelee tämän kentän kautta oppimisteorioita ja sijoittaa ne tähän jännitekenttään niiden sisällön mukaan ja se auttaa osaltaan ymmärtämään jännitekentän luonnetta. (Illeris 2003, 230; 2009, 10-11.)

Kolmiokentässä kuvattu malli on luonnos oppimisesta, joka on pohjimmiltaan konstruktivistinen. Illeris (2003, 401-402; 2009, 12) kuvaa neljä oppimisen tasoa. Sen mukaan oppija itse aktiivisesti rakentaa, konstruoi oppimista henkisinä rakenteina. Tätä oppimista voidaan kuvata yksittäisenä muotoutumana, uutena mihinkään aikaisempaan liittymättömänä osana. Kumulatiivista oppimista tapahtuu runsaimmin ensimmäisinä elinvuosina mutta myöhemmin sitä tapahtuu ainoastaan tilanteissa, joissa ihmisen pitää oppia jotain sellaista, jolla ei ole sisältöä tai henkilökohtaista merkitystä, kuten esimerkiksi puhelinnumeron tai pin-koodin ulkoa oppimisella. Oppimista luonnehtii automaatio. (Illeris 2003, 402; Illeris 2009, 13.)

Edellistä yleisempi oppimisen muoto on assimilaatio, lisäämällä oppiminen. Tämä merkitsee sitä, että uudet elementit liittyvät lisänä malliin tai skeemaan, joka on jo aikaisemmin vakiintunut. Tällaista oppimista voidaan luonnehtia koulussa tapahtuvaan oppimiseen tilanteissa, joissa vanhaan jo opittuun materiaaliin lisätään uutta ainesta. Assimiloivaa oppimista tapahtuu myös kaikissa sellaisissa tilanteissa, joissa ihminen asteittain kehittää taitojaan. Tällainen tieto on käytettävissä tilanteissa, jotka ovat ennestään tuttuja ja henkilö on jo ennalta orientoitunut kysymyksessä olevaan tilanteeseen. (Illeris 2003, 402; Illeris 2009, 13.)

Joissakin tapauksissa oppimista tapahtuu tilanteissa, joita on vaikeata välittömästi liittää mihinkään olemassa olevaan skeemaan tai malliin. Se koetaan jotenkin sellaiseksi, jota ei oikein ymmärrä, mutta jos se vaikuttaa tärkeältä tai kiinnostavalta, se on sellaista, jota ihminen päättää oppia. Tämä oppiminen tapahtuu akkomodatiivisena oppimisena, jossa vanha skeema tai malli hylätään ja korvataan uudella. Oppijan on ylitettävä olemassa olevat rajoitukset. Hänen tulee rikkoa vanha skeema ja muuntaa se siten, että uusi tilanne voidaan liittää siihen. Näin hankittu taito on käytettävissä ja sovellettavissa hyvin erilaisissa, relevanteissa yhteyksissä. (Illeris 2003, 402; Illeris 2009, 13.)

Neljäntenä oppimismuotona Illeris mainitsee transformatiivisen, ekspansiivisen oppimisen. Tähän oppimiseen liittyy ilmiö, jota voidaan kutsua personallisuuden muutokseksi. Sitä luonnehtii samanaikaisesti tapahtuva kognitiivinen, emotionaalinen ja sosiaalisyhteiskunnallinen uudelleen konstruoituminen. Tämä kaikki merkitsee asennoitumisen muutosta, joka tapahtuu kriisinluonteisissa tilanteissa. Tilanteet pakottavat muutokseen, jotta eteenpäin pääsy olisi mahdollista. Transformatiivinen oppiminen on näin sekä syvällistä että laajamittaista. Se koetaan usein fyysisesti helpotuksen ja huojen tunteina.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Työnohjausta, sen tehoa ja vaikutusta on tutkittu paljon. Aiheesta on tehty lukuisia eritasoisia tutkimuksia pro gradu tutkielmista väitöskirjoihin. Toiminnallisia menetelmiä, psykodraamamenetelmiä työnohjauksen välineenä on samoin tutkittu runsaasti. Näiltä alueilta on ilmestynyt kirjallisuutta suomeksi. Tutkimuksista varhaisimpia ovat Inkeri Savan (1987), Liisa Valve-Mäntylän (1992), Väinö Huhtalan (1993) sekä Sanna Vehviläisen (1996) tutkimukset. Työnohjauksesta ja psykodraamasta on julkaistu kirjallisuutta suomeksi. Niistä esimerkkinä *Sinikka Ojasen* kirjat (1985; 2000), Martti Lindqvistin (1999), Leila Keski-Luopan (2001) sekä Marita Paunonen-Ilmosen (2001) kirjat.

Tutkimuksia työnohjaajan kasvusta työssään ei ole. Työnohjausta sekä psykodraamaa käsittelevässä kirjallisuudessa käsitellään niukasti ohjaajaa koskevia seikkoja. Näkökulma on siten uusi ja ammatillisen kasvun viitekehys antaa teoreettisen näkökulman tarkasteluun, jossa työnohjaajan kasvu on keskiössä.

Ruohotien mukaan (1998, 7; 2000, 9) ammatillista kasvua ja työssä oppimista tarkastelemalla voidaan päästä selvittämään, millaisia muutoksia urakehitykseen, ammatillisen osaamisen sisältöihin ja merkitykseen sekä osaamisen kehittämistapoihin prosessi on tuottanut. Järvinen (1999, 269) kuvaa ammatillista kehitystä prosessina, jossa kukin valitsee omien ammatillisten kehitystarpeidensa mukaiset, omaan elämäntilanteeseensa sopivat muodot ja sisällöt.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on morenolaisesta psykodraamasta johdettuja toiminnallisia menetelmiä käyttävien työnohjaajien kuvaama ammatillinen kasvu. Erityisesti tarkastelun kohteena on se, millaisena kohderyhmä näkee oman työssä oppimisen prosessinsa ja miten he kuvaavat keskeisiä työssä oppimisen piirteitä.

Toiminnallisten menetelmien taustalla oleva psykodraamaohjaajan koulutus on varsin pitkä. Työnohjaajat sitoutuvat siihen merkittävällä panoksella. On kiinnostavaa selvittää, mikä anti ja merkitys koulutuksesta hankitulla osaamisella ja menetelmillä sekä niiden käytöllä on ammatillisen

kasvun ja oppimisen viitekehyksessä. Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä muotoutuivat siten seuraaviksi:

1. Miten toiminnallisia menetelmiä käyttävät työnohjaajat kuvaavat ammatillista kasvuaan?

2. Mitkä ovat keskeiset työssä oppimisen ja ammatillisen kasvun piirteet?

Toisen tutkimuskysymyksen analyysin seurauksena kolmas tutkimuskysymys on perusteltua esittää seuraavassa muodossa:

3. Mikä on työnohjaajien näkemys toiminnallisten menetelmien merkityksestä työnohjaukselle?

5 AINEISTOLÄHTÖINEN LAADULLINEN TUTKIMUS JA PUOLISTRUKTUROITU HAASTATTELU

Tutkimus on aineistolähtöinen kvalitatiivinen, tutkimus. Kiinnostuksen kohteena on toiminnallisia menetelmiä käyttävät työnohjaajat ja se, miten he kuvaavat kasvuaan työnohjausuran aikana ja minkä merkityksen he antavat valitsemalleen menetelmälle.

Varton (1994) mukaan laadullisen tutkimuksen perusteet johtuvat ihmisen erityislaadusta ja sen huomioon ottamisesta. Sekä tutkija että tutkittava ovat kietoutuneet samaan tai samankaltaiseen merkitysten kokonaisuuteen. Kietoutuneisuutta ei voi mitenkään erottaa ihmisenä olemisesta, ihmisen toimista ja tavasta ymmärtää. Se tulee esille tutkimuksen kaikilla tasoilla ja kaikissa vaiheissa. Se kuuluu jo tutkimusongelman valintaan, tutkimuksen rajaamiseen, itse tutkimustyöhön ja tulosten tulkitsemiseen. (Varto 1994, 15.)

Laadullinen tutkimusote on käyttökelpoinen sellaisten ilmiöitten tutkimiseen, joista ei ole saatavissa aikaisempaa tutkimustietoa. Siinä pyritään ymmärtämään tutkittavaa ihmistä. Hänen tarjoamansa informaatio tutkittavasta ilmiöstä on tärkeää. Tutkittavalle annetaan mahdollisuus esittää oma näkökulmansa ja hän voi vaikuttaa siihen, mitä hän haluaa kertoa. Hän on tutkimuksen aktiivinen osapuoli määritellessään, miten hän ymmärtää tutkittavan asian. Laadullisessa tutkimuksessa tuodaan myös tutkijan merkitys avoimesti esille. Tutkija on siinä tutkimusväline, joka pyrkii refleктоimaan, miten hän itse ja hänen omat käsityksensä ja arvonsa ovat vaikuttaneet tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuskohteena on usein ihmisen subjektiivinen kokemus tai oman toiminnan motiivi. Laadullista tutkimusta tekevä henkilö on usein läheisessä tekemisissä tutkittavien kanssa. Hän joutuu tämän vuoksi pohtimaan monia eettisiä näkökohtia. (Kainulainen 2004, 17-20.)

Aineiston keruuseen on käytetty puolistrukturoitua haastattelua. Haastattelumuodosta käytetään myös nimitystä teemahaastattelu. (Hirsijärvi & Hurme 2011, 47.) Useassa lähteessä mainitaan lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun välimuoto, puolistrukturoitu tai puolistandardoitu haastattelu. Tällaisessa haastattelussa kaikille haastatelluille kysymysten muoto

on sama. Lähtökohtana on, että haastateltavilla on kokemusta samankaltaisista tilanteista. Haastattelu kohdennetaan tiettyihin aihepiireihin ja siinä käydään läpi samat teemat ja aihepiirit, mutta haastattelija voi vaihdella kysymysten muotoilua ja järjestystä. Haastattelu suunnataan tutkittavien subjektiivisiin kokemuksiin. Sillä voidaan tutkia henkilön ajatuksia, tuntemuksia, kokemuksia sekä sanatonta kokemustietoa. Haastateltujen vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan he voivat vastata omin sanoin. Tälle menetelmälle ominaista on, että jokin näkökohta haastattelussa on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. (Hirsijärvi & Hurme 2011, 47.)

Mertonin, Fisksen ja Kendallin (1990, 3-4) mukaan puolistrukturoituun haastatteluun liittyy tiettyjä ominaispiirteitä. Haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen. Tutkija on alustavasti selvitelty tutkittavan ilmiön oletettavasti tärkeitä osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta. Tämän aineiston analyysin avulla hän on päätenyt tiettyihin oletuksiin tilanteen määrävien piirteiden seurauksista siinä mukana olleille. Analyysin perusteella hän kehittää haastattelurungon. Haastattelu suunnataan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tilanteista, jotka tutkija on ennalta analysoinut. (Merton ym. 1990, 3-4.) Yleinen tapa haastattelurungon muodostamiseksi on laatia teema-alueet intuition perusteella. Tämä menetelmä on altis tutkijan subjektiiviselle valinnalle. Toinen tapa on valita teema-alueet kirjallisuuden perusteella. Kolmanneksi teemat voidaan muodostaa teoriasta. Haastattelun teema-alueen laatimisessa kaikki edellä mainitut keinot ovat olleet käytössä. Niiden painotusta on vaikea arvioida, koska olen tutkija mutta myös työnohjaaja sekä psykodraamaohjaaja ja tunnen siten alueen. (Eskola & Vastamäki 2001, 33.) Käyttämäni haastattelurunko (Liite 1.) koostui viidestä pääteemasta, joissa oli yhteensä 30 kysymystä.

Koska tarkoituksena oli tutkia työnohjaajien kuvaamaa kasvuprosessia sekä heidän käsitystään toiminnallisten menetelmien merkityksestä, näkökulma tässä tutkimuksessa on korostetusti informanttien näkökulma. Tutkimusteksti on kuitenkin viime kädessä tutkijan näkemys tutkimuksen kohteesta, joten näkökulma on osaltaan myös tutkijan näkökulma. Tämä on otettava huomioon tutkimusta tarkasteltaessa. Antropologia nimeää nämä kaksi näkökulmaa, joista informanttien, haastateltujen näkökulmaa kutsutaan emic-näkökulmaksi ja tutkijan näkökulmaa etic-näkökulmaksi. (Rastas 2010, 83.) Vahvempi painotus tässä tutkimuksessa on emic-näkökulmalla.

Ryhtyessäni pohtimaan haastattelurunkoa, minulla oli hahmoteltuna kolme tutkimuskysymystä. Samoin olin määritellyt tutkittavan perusjoukon ja olin alustavasti ottanut yhteyttä haastateltaviksi valitsemiini henkilöihin. Olin laatinut hahmotelman haastattelua koskevasta aihepiiristä, ja lähdin tarkentamaan haastattelukysymyksiä. Tutkimuskysymykset rajasivat mielestäni selkeästi

haastattelua koskevan alueen. Pyrin pysyttämään keskitetysti tutkimuskysymyksiä koskevassa aihepiirissä, jotta haastattelu ei laajenisi liian lavealle. Tutkimuskysymysten perusteella laadin tausta- ja henkilötietojen lisäksi neljä aihetta käsittelevää kysymysryhmää. Aihepiirit järjestin siten, että aloitin aihepiireistä, jotka mielestäni olivat ohjaajille lähellä arkipäiväistä työtehtävää. Ne käsittelivät ohjaustyötä, sen merkitystä ja ohjaajien käyttämiä menetelmiä. Kysymykset toimivat lämmittelynä haastattelurungon loppuosassa oleville ohjausuraa ja ammatillista kasvua koskeville kysymyksille. Mallia tällaisen haastattelurungon laatimiseen ei ollut käytössäni.

Puolistrukturoitu haastattelu toimi tutkimuksen kannalta hyvin. Analyysin aikana jouduin pohtimaan useasti, kattoivatko kysymykset alueen jota halusin tutkia. Analyysin edetessä totesin, että pohtimani laajennukset kysymyksiin olisivat tuottaneet materiaalia joka ei kuulunut tutkimusaiheeseen. Kysymysrunko piti sopivasti haastatellut aiheessa. Puolistrukturoitu haastattelu tarjosi haastatelluille mahdollisuuden kuvata kysyttyä aluetta näkemyksensä mukaan vapaasti. Haastattelutilanteet olivat luontevia ja kiireettömiä. Mielestäni haastatellut ilmaisivat tarpeelliseksi katsomansa vapaasti. Haastattelumateriaali antoi rikkaan ja monipuolisen kuvan aiheesta.

5.1 GROUNDED THEORY LÄHESTYMISTAPANA

Tutkimuksen aineiston keruussa ja analysoinnissa olen menetellyt grounded theory -metodologian tapaan. Grounded theory on induktiivisesti tutkittavasta ilmiöstä johdettu teoria. Siinä tietojen keruu ja analyysi sekä teoria ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa. Tutkimus aloitetaan aiheen tutkimuksella. Tavallisesti kiinnostuksen kohteena on, mitä ihmiset tekevät tai eivät tee, ja se ilmaistaan toiminnan ja vuorovaikutuksen termein. (Järvinen & Järvinen 2000, 71.) Menetelmä on käyttökelpoinen, kun tutkimuksessa halutaan tuottaa uutta tietoa alueelta, jolta aikaisempaa tietoa on niukasti. Aluetta lähestytään aineiston kautta. Grounded theory -metodologian mukaan tutkija pyrkii aineiston tulkinnan avulla käsitteellistämään tutkimuskohdetta ilman ennalta valittua testattavaa teoreettista mallia. (Strauss & Gorbini 1990, 23-25.)

Grounded theory on sosiologien Glaser ja Strauss kehittämä. He julkaisivat yhdessä teoksen *The Discovery of Grounded Theory* (1967). Siinä he esittävät metodologisena ratkaisuna, miten induktiivisen päättelyn keinoin edetään aineistopohjaisessa teorian tuottamisessa. Strauss ja Corbin ovat kehittäneet edelleen teoriaa. He (Strauss & Corbin 1990) ovat hyväksyneet sen, että tutkijalla on esitietoa tutkimuskohteesta ja samoin hän voi perehtyä alustavasti tutkimusongelman määrittelyn jälkeen aiheeseen liittyviin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Näin alkuperäinen induktiivinen

aineistopohjainen tarkastelutapa laajenee induktiivis-deduktiiviseen lähestymistapaan. (Korhonen 2003, 99.) Tutkimuksessani pyrin toteuttamaan straussilaista induktiivis-deduktiivista lähestymistapaa.

Strauss ja Corbin (1990, 29) korostavat, että grounded theory -analyysiprosessi ei ole ilmiön kuvausta konkreettisoin termein. Siinä teorian esityksessä käytetään abstrakteja käsitteitä ja niiden välisiä suhteita. Siksi tutkijan heidän mukaansa tulee olla teoreettisesti herkkä kyetäkseen luomaan käsitteellisesti tiheän ja integroidun teorian. (Järvinen & Järvinen 2000, 71-72; Korhonen 2003, 98-99.)

Grounded theoryn analyysiosuus koostuu kolmesta koodausvaiheesta: 1. *avoin koodaus (open coding)*, 2. *aksiaalinen koodaus (axial coding)* ja 3. *valikoiva koodaus (selective coding)*. Analyysia varten tutkija on hankkinut data-aineistoa erilaisia tietojenkeruumenetelmiä käyttäen. Tässä tutkimuksessa data on hankittu puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. (Järvinen & Järvinen 2000, 72; Korhonen 2003, 100.)

Analyysin ensimmäinen vaihe avoin koodaus (open coding) tarkoittaa data-aineiston osittamis-, tutkimis-, vertailu-, käsitteellistämisen- ja kategorisointiprosessia. Tässä vaiheessa suoritetaan näiden käsitteiden rakentamisprosessi. Käsitteet ovat aineiston konkreettisista ilmaisuista samanlaisuuksia ja eroja tutkimalla tunnistettuja kategorioita. Strauss ja Corbin ovat määritelleet käsitteet (1990, 61) ilmaisuiksi, joilla viitataan tapahtumiin, tapauksiin ja muihin ilmiöiden esiintymiin. Käsitteiden perusteella muodostetaan edelleen abstraktimpia kategorioita. Kategoriat puolestaan ovat käsitteiden luokitus, joka on saatu vertaamalla käsitteitä toisiinsa ja toteamalla tiettyjen käsitteiden liittyvän samanlaisiin ilmiöihin. (Emt. 63.)

Analyysin toinen vaihe, kategorioiden täsmentämisen vaihe, pitkittäiskoodaus (axial coding) koostuu joukosta proseduureja, joilla kategorioita liitetään yhteen tarkastelemalla tutkittavan ilmiön suhteen ehtoja, kontekstia, toiminta- ja vuorovaikutusstrategioita sekä seurauksia. Tässä koodauksen vaiheessa tarkoituksena on muotoilla yksittäiset kategoriat mahdollisimman tarkasti niitä osoittavien avoimen koodauksen vaiheessa luotujen alakategorioiden avulla. Näin pyritään muodostamaan yhä tiheämpiä ja tarkemmin määriteltyjä käsiteryyppejä. Tässä vaiheessa yhdistetään läheiset kategoriat, joista muut kuin yksi katsotaan kyseisen kategorian alakategorioiksi. (Järvinen & Järvinen 2000, 73-74; Korhonen 2003, 100-101; Luomanen 2010, 360-361.)

Kolmannessa *valikoivan koodauksen (selective coding)* vaiheessa suoritetaan aineistosta tehtyjen havaintojen systemaattinen liittäminen teoriaksi. Siinä etsitään ydinkategoria koko käsitejärjestelmälle. Ydinkategoria pitää sisällään muut kategoriat siihen suhteutettuna. Ydinkategoria selittää suurimman osan tutkitusta ilmiöstä. Prosessin tuloksena keskeisistä ydinkäsitteistä rakentuu teoria, joka on kuin aineiston pääteema. Se on ydinkategoriaa koskeva analyttinen kertomus, aineistoon perustuva teoria. (Järvinen & Järvinen 2000, 74-75; Korhonen 2003, 101; Luomanen 2010, 364-366.)

Strauss ja Corbin (1990, 115) mainitsevat, että mikäli tutkimuksessa kiinnostaa teoriaa enemmän käsitteiden kehittäminen tai ollaan kiinnostuneita tutkittavien käsityksistä, analyysissa voidaan jäädä pitkäikäiskoodauksen (axial coding) vaiheeseen. Grounded theory -tutkimusote puoltaa paikkaansa eksploraatiivisena otteena uusien ilmiöiden tutkimuksessa, erityisesti suppeiden kokonaisuuksien tarkastelussa. Tässä tutkimuksessa pitäydyn aineiston analyysissa pitkäikäiskoodauksen (axial coding) tasolla. (Järvinen & Järvinen 2000, 77; Korhonen 2003, 101.)

Grounded theory -menetelmä analyysitapana osoittautui haastavaksi. Metodiikkaopinnoissa en ollut tutustunut aikaisemmin menetelmään. Lähdemateriaalia löytyi aiheesta runsaasti. Sen lukeminen, monet analyysikokeilut sekä keskustelut ohjaajan kanssa avasivat menetelmän tarjoamia mahdollisuuksia aineistoni käsittelyyn haluamallani tavalla. Menetelmä osoittautui hyväksi tavaksi analysoida tämänlaatuista työnohjaajien henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvaa aineistoa.

5.2 TYÖNOHJAAJAT TUTKIMUSKOhteena

Kvalitatiivisesti suuntautuneessa tutkimuksessa Hirsijärvi ja Hurme (2011, 58-59) suosittelevat haastateltavien kohdalla termin *otos* sijaan käyttämään termiä *harkinnanvarainen näyte*. Tilastollisen yleistyksen sijasta tällaisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään jotakin tapahtumaa syvällisemmin, saamaan tietoa jostakin ilmiöstä tai etsimään uusia teoreettisia näkökulmia tapahtumiin ja ilmiöihin. Olen haastatellut tutkimustani varten työnohjauksessaan toiminnallisia menetelmiä käyttäviä työnohjaajia. Lähtökohtaisesti haastateltavilla piti olla suoritettuna ensin työnohjaajan koulutus ja sen jälkeen psykodraamaohjaajan tutkinto.

Suomen työnohjaajat ry (2011) julkaisee hyväksytyn työnohjaajakoulutuksen saaneitten henkilöiden luettelon. Vuonna 2011 yhdistyksen jäsenmäärä oli noin 1400 jäsentä. Toisena haastateltavien valintakriteerinä oli suoritettu psykodraamaohjaajan tutkinto. Haastateltavia etsin Suomen

psykodraamayhdistys ry:n jäsenluettelon perusteella sekä Pykodraamaohjaajat ry – Pointterit (psykodraamaohjaajat.fi) julkaiseman jäsenluettelon perusteella. Kumpikin järjestö julkaisee niiden tutkinnon valmiiksi saattaneitten jäsentensä luettelot, jotka haluavat nimensä julkaistavan. Lähinnä julkaisu merkitsee tarjoutumista koulutusta vastaaviin tehtäviin sekä on takuu siitä, että luettelossa oleva henkilö on suorittanut tutkintoon vaaditut opinnäytteet hyväksytysti. Osa henkilöistä kuului jäsenenä kumpaankin järjestöön. (Psykodraamaohjaajat ry 2011; Suomen työnohjaajat ry 2011.) Vertasin näitä jäsenluetteloita työnohjaajia koskevaan luetteloon. Vertailemalla jäsenluetteloita, löysin 20 henkilöä, jotka olivat sekä työnohjaajia että psykodraamaohjaajia. Näistä henkilöistä tavoitin 14. Tutkimuksessani kysymyksessä on siten harkinnanvarainen näyte.

Yhteydenotot valitsemini henkilöihin tein puhelimitse. Kyselyn myötä karsiutuivat pois henkilöt, jotka eivät tehneet työnohjausta, tekivät sitä vain satunnaisesti tai katsoivat muuten osallistumisen mahdottomaksi. Lopullisesta ryhmästä, joka käsitti 14 henkilöä, karsiutui vielä kuusi henkilöä. Tavoitetuista kahdeksasta seitsemän oli naisia ja yksi mies. Asiaan vaikutti se, että kyselyyni vastanneista miehistä osa ilmoitti, ettei tee työnohjausta vaikka heillä oli työnohjaajan koulutus. Osa miehistä kertoi työnsä painottuvan koulutukseen ja mentorointiin. Lopullinen valikoitu joukko kuvanee haastateltavaksi soveltuvien sukupuolijakaumaa.

Yhteydenotossa kerroin haastattelun aiheen ja mitä haastattelukysymykset koskivat. Samoin esitin arvion haastatteluun kuluva ajasta. Samassa yhteydessä pyysin, että saisin käsittelyäni varten nauhoittaa haastattelun, sekä kerroin, miten materiaalia käsitellään tutkimusta varten. Haastateltavat saivat esittää tarpeelliseksi katsomansa kysymykset. Sovimme haastattelun paikan ja ajankohdan kunkin haastateltavan kanssa. Kaikissa haastatteluissa käytettävissä oli häiriötön, rauhallinen tila. Haastattelut tapahtuivat ilman katkoja.

Henkilöjoukko, josta haastatellut valitsin, on pieni. Alalla toimivat henkilöt tuntevat toisensa ja vähäisten vihjeiden perusteella ovat siksi helposti tunnistettavissa. Päädyin esittelemään haastattelujoukon keskimääräisenä ryhmänä, jossa taustatiedot kerron vaihteluvälihavaintoina. Aineiston käsittelyä varten arvoin haastatelluille peitenimet, joita käytän kuvatessani tuloksia. Haastateltavat saivat myös ilmaista tarpeensa pysyä anonyymeina aineistoa käsiteltäessä.

Haastateltavien ikä haastatteluhetkellä vaihteli 46-67 vuoden välillä. Korkea ikä selittyy sillä, että haastateltavillani oli aluksi pitkä ammatillinen koulutus. Työnohjaajakoulutukseen pääsyn edellytyksenä on lisäksi työkokemus. Tämän jälkeen he olivat suorittaneet

psykodraamaohjaajatutkinnon, jonka suorittamiseen kuluu minimissään kuusi vuotta. Taustatietolomakkeessa kysyin mainittujen tutkintojen suoritusvuotta sekä toimimista perusammattissaan.

Kaikki haastateltavat olivat kokeneita työnohjaajia. Työnohjaajaksi valmistumisesta oli kulunut 8-28 vuotta. Psykodraamaohjaajaksi valmistumisesta oli kulunut 1-15 vuotta. Koko työuran pituus haastateltavilla vaihteli välillä 10-40 vuotta. Työnohjauksen osuus haastateltavien kokonaistyöajasta heidän oman arvionsa mukaan vaihteli viidesosasta kokonaistyöajasta siihen, että haastateltavan työaika kokonaisuudessaan käytettiin työnohjaukseen. Ryhmätyönohjauksen osuus tehdystä työnohjauksesta vaihteli noin puolesta siihen, että työnohjaaja teki ainoastaan ryhmätyönohjauksia.

Haastatelluista neljä oli ammatiltaan psykologeja. Kahdella haastatellulla oli muu alalle soveltuva korkeakoulututkinto ja yhdellä alempi korkeakoulututkinto sekä yhdellä opistotasoinen ammatillinen koulutus. Viidellä haastatelluista oli hyväksytty psykoterapeutin pätevyys. Haastatelluista seitsemän toimi itsenäisenä yrittäjänä ja yksi haastatelluista oli jäsenenä koulutus- ja työnohjauspalveluja tarjoavassa yhteisössä.

5.3 AINEISTON KERUU

Pilottihaastattelun tein syksyllä 2009. Silloin haastattelin kahta työnohjaajaa. Haastattelun teemana oli morenolaisen sosiometrian käyttö työnohjaustilanteissa. Tätä työtä varten tehdyt haastattelut toteutin 10.1.-24.2.2011 välisenä aikana. Haastattelutilanteissa pyrin pysyttämään tarkasti haastattelulomakkeen kysymyksissä. Tiivis haastattelujakso auttoi minua säilyttämään sopivan kontaktin haastatteluaiheeseen ja -tehtävään sekä auttoi osin luopumaan kysymyslistan jatkuvasta esillä pitämisestä. Haastattelutilanteet olivat siten luontevia ja vapautuneita. Haastattelun jälkeen tarkastin, että olin noudattanut haastattelun runkoa. Haastatteluihin kulunut aika vaihteli välillä 40 minuuttia-1 tunti 25 minuuttia.

Olen toiminut lähes 30 vuotta työnohjaajana ja osallistunut alan järjestöjen työhön aktiivisesti sekä ollut mukana useissa koulutustilanteissa. Haastatellut tunsivat minut ja minut miellettiin paitsi haastattelijana myös työnohjaajana. Litteroiduissa haastatteluissa on muutamia suoria kommentteja koskien tätä. Haastattelujen alussa pelkäsin johdattelevani haastateltuja haluamaani suuntaan ja siitä johtui varovaisuuteni poiketa ennalta laadituista haastattelukysymyksistä. Haastattelujen loppupuolella rohkaistuini pyytämään haastateltuja täsmentämään vastauksiaan ja jopa laajentamaan

vastauksiensa aluetta. Kokemus työskentelystä työnohjaajana auttoi minua pysymään haastattelijan roolissa.

Haastattelujen tallentamiseen käytin sanelukonetta. Haastatellut suostuivat haastattelujen nauhoittamiseen. Nauhoitus ei tuntunut häiritsevän haastattelutilannetta. Haastattelutilanteessa tein muistiinpanoja haastattelulomakkeeseen koskien haastattelutilanteen kulkua ja mahdollisia analyysissä myöhemmin tarvittavia tietoja. Haastattelujen jälkeen materiaali tallennettiin CD-levyille litteroinnin helpottamiseksi.

5.4 AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYYSI

Aloitin välittömästi haastattelujen jälkeen haastattelujen litteroimisen. Kiinnostukseni kohdistui haastatteluissa esiin tulleisiin asiasisältöihin ja puhuttuun sisältöön. Se vaikutti valitsemaani litteroinnin tarkkuuteen. Litteroin sanatarkasti sekä haastattelijan että haastateltujen puheenvuorot. Varustin litterointiliuskat haastatellun identiteetikoodilla sekä tekstin rivinumeroin helpottamaan jälkikäteen tekstistä etsittävän tiedon löytämistä. Taukoja, naurahduksia ja muita kielenulkoisia ilmaisuja en litteroinut. Epäselvät, tunnistamattomat sanat korvasin pistein. En ryhtynyt tulkitsemaan niitä. Jo litterointivaiheessa tutustuin tekstiin ja sen sisältöihin. Luin tekstit useaan kertaan. Alustavasti pohdin koodausteeman rakentelua.

Litteroinnin jälkeen tein tiivistelmän haastateltujen ilmaisemasta materiaalista haastattelujen kysymysrungon mukaisessa järjestyksessä. Tiivistelmä auttoi myöhemmässä vaiheessa täsmentämään litteroiduista teksteistä sitaattit.

Haastattelujen tiivistämisen myötä minulle alkoi muodostua käsitys saamastani materiaalista sekä siitä, miten se liittyy laatimiini tutkimuskysymyksiin. Ryhdyin jäsentämään aineistoa luokittelemalla ja vertailemalla sitä. Usean koodausyrityksen jälkeen päädyin järjestämään kootun materiaalin analyysin ensimmäistä avointa koodausvaihetta (open coding) varten taulukon mukaan. (Liite 3.)

Taulukoin aluksi jokaisen haastatellun omalle lomakkeelleen. Taulukon ensimmäisessä sarakkeessa määrittelin indikaattorin, teeman, josta haastateltava puhuu. Lähdekirjallisuudessa indikaattoreiksi, käsitteiksi, katsotaan tekstikatkelmia, käyttäytymisen, toiminnan ja tapahtumien ilmaisuja. (Järvinen & Järvinen 2000, 72; Metsämuuronen 2000, 25; Korhonen, 2003, 1000.) Toiseen sarakkeeseen

kirjasin haastatellun indikaattorin sanatarkan litteroinnista tulevan alkuperäisen ilmaisun. Ilmaisua saattoi sisältää kaksi tai useampia teemoja. Kirjasin ne kunkin omaksi havainnokseksi ja varustin ne vastaavilla tutkimuskommenteilla. Kolmanteen sarakkeeseen kirjasin tutkimuskommentit. (Liite 3.)

Tiivistin läheisesti yhteen kuuluvia indikaattoreita. Alustavassa kirjaamisessa tutkimuskommentteja muodostui 68. (Liite 4.) Usean lukemiskerran jälkeen päädyin tiivistämään läheisesti yhteen kuuluvia indikaattoreita. Tiivistyksen tuloksena muodostui 36 alakategoriaa. (Liite 5; Metsämuuronen 2000, 26.) Tässä työskentelyn vaiheessa alkoi hahmottua haastateltujen kertomana toiminnallisesti työskentelevän työnohjaajan kasvu ohjaajana sekä kasvun piirteet. Haastateltujen kertomasta tuli esille myös se, miten he arvostivat työnohjausta ja toiminnallisten menetelmien merkitystä työvälineenä. Avoimen koodausvaiheen tuloksena syntyneiden alakategorioiden mukaan kuvasin haastateltujen näkemyksen.

Kuvauksen kirjoittamisen ja alakategorioiden muodostamisen jälkeen ryhdyin vertailemaan niitä ja jäsentämään niitä kategorioiksi tavoitteenani muodostaa ja ryhmitellä ne tutkimuskysymysten teemoja noudatteleviksi, analyysia edistäviksi kokonaisuuksiksi. Kokonaisuuksia syntyi alustavasti kuusi. Akselikoodauksen (axial coding) vaiheessa kategoriat tiivistyivät kahteen. Kategorioiden otsikot muotoutuivat uudelleen. Ne saivat muodon: *Työnohjaajan tehtävä ja ammatillinen osaaminen* ja *Työnohjaajan käsitys ammatillisesta kasvusta ja sitä edistäneet seikat*. Toteutin jakoa kuvatessani avoimen koodauksen vaiheessa haastateltua aineistoa.

Analyysi voidaan jaotella kolmella tavalla. Ne ovat aineistolähtöinen, teoriasidonnainen ja teorialähtöinen analyysi. Aineistolähtöisessä analyysissä valinta tapahtuu aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävän mukaan. Tutkijalta ei edellytetä aikaisempaa tietoa tai teoriaa käsiteltävästä asiasta. Teoriasidonnaisessa analyysissä analyysin teossa apuna käytetään teoriaa. Teorialähtöinen analyysi nojaa ennalta määrättyyn teoriaan. Analyysin tukena on käytetty aiemmin esiteltyjä Illeriksen teoriaa oppimisesta sekä Ruohotien ja Järvisen teoriaa ammatillisesta oppimisesta, mikä on tarjonnut käsitteistöä aineiston analyysiin. (Eskola & Vastamäki 2001: 24-42.) Vahvimmin analyysissä painottuu aineistolähtöinen analyysi.

5.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Varto (1994,103) määrittelee tutkimuksen pätevyyden tarkoittavan sitä kokonaisuutta, jossa tutkimuksen tulos vastaa hyvin tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta.

Tavanomaisesti luotettavuutta tarkastellaan validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Niiden käyttö sellaisenaan on kyseenalaista laadullisessa tutkimuksessa. Suositeltavampaa olisi puhua tutkimustilanteen arvioinnista, jossa tutkimustilanteen kaikki vaikuttavat tekijät pyritään huomioimaan. Tutkijan tulisi kertoa tutkimustekstissä tarkoin tutkimuksen vaiheet. (Eskola & Suoranta 1998, 214.) Luotettavuuden takaamiseksi tehty tarkka tutkimusmenettelyn dokumentointi tekee mahdolliseksi ulkopuolisen tarkastajan seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. (Tynjälä 1991, 389-392.)

Hirsijärvi ja Hurme (2011, 185) kiinnittävät huomiota siihen, että koska haastattelua tarkastellaan dynaamisena, merkityksiä tuottavana tilanteena, silloin painottuu se, miten merkityksiä, rakentamisen olosuhteita ja tilanteessa koottavia mielekkäitä yhteyksiä rakennetaan. Ei voida olettaa, että yhdessä tilanteessa annetut vastaukset toistuvat toisessa tilanteessa vastaavina, koska ne ovat peräisin eri tuottamisolosuhteista. (Hirsijärvi & Hurme 2011, 185.)

Tieteenfilosofisessa keskustelussa pohditaan mahdollisuutta tuottaa tieteellisin menetelmin objektiivista tietoa. Objektiivinen tieto määritellään tosi tiedoksi, joka on objektiivisen maailman heijastumaa. Tosi tieto vastaa maailmaa. Siihen sisältyy käsite yhden ainoan totuuden olemassaolosta ja tämän totuuden saavuttamisen mahdollisuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa oletetaan, että todellisuuksia voi olla useita. Eri yksilöillä on oma kokemuksensa ja oma totuutensa. Tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä eikä objektiivista totuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitetaan pikemminkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä. Siinä korostetaan myös sitä, että subjektiivisuus on väistämätöntä. (Tynjälä 1991, 389-392.)

Jotkut metodologit pitävät tutkimusmenetelmien luotettavuuden tarkastelua laadullisessa lähestymistavassa validiteetin ja reliabiliteetin käsittein epäolennaisina sillä perusteella, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimusväline ja näin ollen ”välineellä” ei ole itsenäistä tutkijasta riippumatonta asemaa. Perinteiset luotettavuuskäsitteet perustuvat objektivistiseen oletukseen, että on olemassa vain yksi konkreettinen todellisuus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan sen sijaan, että todellisuuksia voi olla useita, ja tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä, eikä suinkaan objektiivista totuutta. Siksi tutkimuksen arviointikriteereiksi eivät sovi perinteiset käsitteet. (Tynjälä 1991, 387-390.)

Edellä olevan vuoksi tutkijan on otettava huomioon tutkimuksen raportoinnissa erinäisiä asioita. Ensinnäkin tutkijan on kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan, jotta lukija voi pohtia

tutkimustulosten soveltamista myös muihin kuin tutkittuihin konteksteihin. Tynjälä (1991, 390) puhuu tässä yhteydessä tulosten siirrettävyydestä. Siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Näin ollen johtopäätöksiä siirrettävyydestä ei voi tehdä yksin tutkija, joka tuntee ainoastaan tutkimusympäristön. Sovellusarvon arvioimisen vastuu tulee myös tutkimustulosten hyödyntäjälle. Tässä tarkastelussa on otettava huomioon paitsi erilaiset ulkoiset vaihtelut, myös ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. (Tynjälä 1991, 390-393.)

Tässä tutkimuksessa edellytettiin tutkijalta paneutumista tutkittavien maailmaan. Olennaista oli, että tutkija ja haastateltava ymmärsivät puheena olevat käsitteet samalla tavalla. Tämä saattoi muodostua tutkimuksen totuusarvon uhkaksi. Jotta tutkija kykeni erottamaan oman kokemuksensa tutkittavien kokemuksista, hänen oli jatkuvasti tarkkailtava itseään, reaktioitaan ja tuntemuksiaan ja pidettävä kenttäpäiväkirjaa. Itsereflektion lisäksi tutkijan tuli kiinnittää huomiota tutkijan ja tutkittavien välisen vuorovaikutussuhteen ja tietynasteisen intersubjektiivisuuden, yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen. (Tynjälä 1991, 393.)

Havaintoinani haastattelutilanteista mielestäni kaikki haastattelut tapahtuivat kiireettömästi, häiriöttömässä tilassa. Haastatellut suostuivat tilanteiden nauhoittamiseen. Nauhoitusväline toimi moitteettomasti eikä siihen kiinnitetty huomiota käynnistämisen ja pysäyttämisen lisäksi. Haastattelujakson alkuosassa pidättäydyin kysymyslomakkeen kysymyksissä välttääkseni haastateltujen johdattelemista. Viimeisten haastattelujen kohdalla tein jonkin verran täsmentäviä kysymyksiä. Tilanteet olivat luonteivia. Minulla oli tuntu, että jotenkin tilanteet muistuttivat työnohjaustilanteita. Muutamat haastatellut mainitsivat myönteisen sävyisesti asiasta. Haastattelujen aikana tein kenttäpäiväkirjaa taustatietolomakkeelle varattuun tilaan. (Liite 2.) Jokaisen haastattelun jälkeen minulla oli aikaa kirjata mielikuvia käydyistä haastatteluista.

6 TYÖNOHJAAJAN TEHTÄVÄ JA AMMATILLINEN OSAAMINEN

Työnohjaajien ammatillisen kasvun tarkastelu perustuu määritelmille, joita haastateltavat antavat työnohjaajan tehtävälle, ammatilliselle osaamiselle ja sille, millaisin menetelmin tehtävälle asetetut tavoitteet saavutetaan. Määrittelyjä tarkastelemalla voidaan ymmärtää, millaisia seikkoja ammatilliseen kasvuun liittyy.

6.1 KÄSITYS TYÖNOHJAUKSESTA JA TYÖNOHJAAJAN TEHTÄVÄSTÄ

Haastatellut kuvasivat työnohjausta työntekijän tavaksi pysähtyä kiireisen ja kuormittavan työn keskellä tarkastelemaan omaan työhönsä liittyviä seikkoja. Työnohjauksessa pysähtyminen merkitsi säännöllistä ajan varaamista pohdintaan, se tarjoaa fyysisen tilan irrottautua työtehtävistä sekä ryhmän, jonka kanssa voi peilata omaa tehtäväänsä. Työnohjauksessa tarkastelun kohteena on ohjattavan toiminta sekä sen seuraamukset. Tarkastelun kohteena on myös ohjattava työntekijänä. Tavoitteena on oppia ja saada oivalluksia omasta työstä ja määritellä oma perustehtävä.

”No, mä näen ainakin sen, että se antaa mahdollisuuden jotenkin niinku irrottautua siitä tekemisen imusta tai jotenkin siinä ottaa etäisyyttä ja katsoo sitä omaa tilannettansa, et mitä, et miten hän on toiminu ja mitä ehkä haasteita siinä on. Sit jotenki luoda myöskin vaihtoehtoisia näkymiä.” Valma

Työnohjaajien mielestä työnohjaus on työn tekemisen ja siinä jaksamisen edellytys. Näkemystä he perustelevat sillä, että he itse käyttävät paljon työnohjausta oman työnsä selvittämiseen ja näin ovat kokeneet itse sen merkityksen. Voidakseen kehittyä työssä tekijä tarvitsee ulkopuolisen silmiä, joiden avulla voi peilata sitä, mitä työntekijässä tapahtuu suhteessa asiakkaisiin tai työn kohteeseen. Työnohjauksella on ammatissa kehittymiselle suuri vaikutus. Erityisesti tämä korostuu haastateltujen mielestä ihmissuhdetyötä tekevillä. Terapiatyötä tekeviltä edellytetään, että heillä on oma työnohjaus. Näin pitäisi olla myös työnohjauksessa. Jokainen haastateltu kertoi käyttävänsä työnohjausta säännöllisesti.

”No, sen merkitys on iso, niinku työmotivaation ja niinku työhyvinvoinnin kannalta ja että osaa, kun niin kun priorisoida ja tärkeitä tehtäviä, jäsentää työtään ja sitten myös sen niinku näiden ihmissuhteiden kannalta jäsentää niitä. Et jos siinä on jotakin semmoista

kuormittavaa, sen työyhteisön ihmissuhteissa, tai sitten että se oma suhde siihen työhön selkiytyy.” Sari

”Luulen, että työnohjauksen tavoitteet ja tarpeet nousee siitä työn maailmasta sillä tavalla, että kun ihmiset pähkii niitä työstä nousevia kysymyksiä, ja kokevat avuttomuutta ja osaamattomuutta jotenkin varsin konkreettistenkin asioitten kanssa ja sitten niihin liittyviä tunteita.” Pekka

Työnohjauksella on työsuojelullista merkitystä ja sillä on vaikutus työssä jaksamiseen. Sillä on merkitystä työmotivaation ja työhyvinvoinnin kannalta. Työnohjauksessa ohjattavat saavat käsitellä työn tuottamia asioita, jotka ovat jääneet vaivaamaan mieltä. Tällaisia ovat vaikeat ja aggressiiviset asiakassuhteet, asiakkaiden työntekijälle osoittamat ylimitoitettut toiveet ja voimakkaasti tunteisiin liittyvät asiat. Työnohjaus on ainoa paikka puhua niistä. Siinä niitä voi mielessään järjestellä oikeisiin mittasuhteisiin ja käytettävissä oleviin resursseihin. Ohjaus auttaa työntekijää näkemään omat realistiset mahdollisuudet auttaa asioissa. Tällaista tunnekuormien purkamista ohjattavat pitivät olennaisena työnohjauksen osana. Työnohjausistuntojen alussa tehty mieltä painavien asioiden kertominen auttaa siirtymään työnohjauksen teeman käsittelyyn. Työnohjauksessa tätä työtä haastatellut kuvaavat oman *tunnecontainerin* tyhjentämiseksi. Työnohjaus auttaa erottamaan seikat, jotka nousevat työn maailmasta ja sen rakenteista ja jotka kuuluvat sinne sekä toisaalta omasta persoonasta nousevat asiat. Se auttaa rajaamaan työn perustehtävään ja tarkastelemaan seikkoja, jotka kuuluvat siihen.

Työnohjaus on erityisesti ammatillisen kasvun sekä ammatillisen identiteetin kehittämisen muoto. Työtä koskevan oman reflektion opettelu on ohjauksen sisältöjä. Toiminta tähtää omatoimisuuden lisääntymiseen sekä omasta työstä oppimiseen. Työnohjaus auttaa myös hahmottamaan työyhteisön sosiaalista merkitystä sekä työntekijää itseään ja omaa asemaansa ja rooliaan tämän yhteisön jäsenenä. Ohjaus auttaa priorisoimaan ja jäsentämään omaa työtä ihmissuhteiden kannalta ja näin oma suhde työhön selkiytyy.

”Ryhmässä erityisesti niin on tällainen yhteisöllinen aspekti, niinku liittyminen siihen yhteisöön, siihen ryhmään missä se, missä ne ohjattavat on, kokemusten vaihtaminen jotenkin. Ja sit myös ikäänkuin sen oman aseman, omien työtapojen peilaaminen, niinkuin vertaiskokemuksen saamiseksi, et se on aika merkittävä asia. Sitten on, sitten on melko merkittävä asia tällaiset, jotenkin tällaiset, kun tällösten tunnepurkujen kokemuksiin liittyvät tuota kohdat, jotka työnohjauksessa niinkun on niinkun aika oleellista. Jotenkin niis tilanteissa normalisoi, voi jotenkin nähdä osan sen työn maailmasta nousevana.” Pekka

Ohjaajien näkemyksen mukaan työnohjauksen tarpeet ja tavoitteet tulevat työn maailmasta. Työpaikoilla työntekijät pohtivat ongelmia ja kokevat avuttomuutta ja hämmennystä varsin

konkreettistenkin asioitten sekä niihin liittyvien tunteitten kanssa. Tällaisessa yhteydessä työohjaus on omasta työstä oppimisen prosessi. Se on oppimista omasta kokemuksesta. Tämän näkökulman mukaisesti työnohjaajien mielestä termi työnohjaus on harhaanjohtava. Se viittaa toisen opastamiseen ja ohjaamiseen. Kysymys on työntekijän itse konstruoimasta oppimisesta omasta työstään ja tavasta tehdä työtään. Työnohjaus tarjoaa siihen puitteet, ajan ja tilan.

"Se, että tota lähtee pois oman työnsä äärestä, astelee jonnekin tai menee bussilla jonnekin paikkaan, jossa tietää, että se on se sama paikka ja sama ohjaaja, tuttu paikka, missä voi käydä, ja on se rauhoitettu aika jolloin niinku omat ajatukset, voi vähän pysähtyä ja tulee pintaan semmoset, minkä olis niinku syytä tulla. Että siinä on just se oma pysähtymisen paikka ja oman työn äärelle, ja siinä on myös se jatkuvuus ... Työnohjaus on niinkun, se on vapaa, toivon mukaan tai mun mielestäni. Että se on niinku tasavertainen, että työnohjaajalla ei ole näkemystä, minne ihmistä pitäisi ohjata, vaan tarjoaa sen paikan ja kokemuksensa ja ihmisyyden siihen niinku tän ihmisen kanssa. Zoomi on sen työntekijän työssä ja siinä työntekijässä ihmisenä, että, ja miten hän mahdollisimman hyvin voisi siinä työssä, taikka vaihtais työtä, jos siltä tuntuu." Jaana

Haastatellut tarkastelivat työnohjaajan tehtävää kolmesta näkökulmasta. Ensimmäinen oli toimimista osaltaan työnohjauksen tilanneen organisaation työn kehittäjänä ja tukijana sekä sen ottamista huomioon ohjaustilanteissa. Toinen oli työnohjauksen tarkastelu ohjattavan näkökulmasta ja kolmas näkökulma työnohjaajan oma näkökulma.

Työnohjaajat pitivät välttämättömänä toimimista työn tilanneen organisaation työn tukijana. Haastateltujen mielestä se velvoitti heitä monin tavoin. Työnohjaajan tehtävää määrittelee työn tilannut organisaatio. Ohjaajan eettinen velvollisuus on toimia tilaajan päämäärien ja arvojen mukaisesti. Työnohjaus ei voi olla organisaatiosta irrallaan olevaa tai sen tavoitteiden vastaista toimintaa. Sen tulee niveltä organisaation toimintakulttuuriin. Ohjaajat ovat eettisesti sidoksissa organisaatioon. Työnohjaajan työskentelyyn vaikuttavat toiveet ja odotukset, jotka tulevat työnohjausta tilaavan organisaation taholta. Työnohjausta aloitettaessa ne tulee ottaa huomioon ja ratkaista. Haastatellut ohjaajat pitivät kiinteätä kontaktia työn tilaajaan tärkeänä toiminnan eettisen sisällön kannalta. Yhteisissä säännöllisissä tapaamisissa välitetään tietoa organisaation kulloisestakin tilasta sekä työnohjausryhmän toiminnasta. Kaikki tapahtuu tiukasti noudattaen vaitiolovelvollisuutta, johon työnohjaaja on sitoutunut koskien työnohjauksen sisältöä.

"Yks suuntaus näyttää ainakin olevan, että työnantaja määrää, määrittelee ne hyvin selvästi. Se on todella hyvin tarkkaan määritelty siellä. Ja sillä on puolensa ja puolensa. Että silloin just, jos on määritelty, että se on työnohjausta ja ammatillista kehittämistä, niin se on sitä silloin, muut asiat käsitellään muualla." Anneli

"Hmm, työn tilaaja ensin, kun tehdään sitä sopimusta, niin sanoo jotenkin, mihin hän tilaa sitä työtä tai työnohjausta. Et yleensä se on, jostainhan siitä silloin puhutaan." Kirsi

"Voisko se olla parhaimmillaan sen organisaation työn kehittäjä myös. Kun ajattelen, että työn ohjaaja oikeesti ei oo sellanen, työnohjaus ei ole sellanen erillinen saareke siellä organisaatiossa. Toivottavasti organisaationkaan mielestä." Tiina

Haastatellut kertoivat saavansa työnohjaukseen tulevilta henkilöiltä etukäteen toiveita tulevan työnohjauksen suhteen ja siitä, mihin he työnohjausta tarvitsevat. Työnohjauksen alussa ohjaajan tehtävänä oli koota tulevalle ohjausprosessille tavoitteet, joiden pohjana toiveet olivat. Työnohjaajat tarkastelivat ohjattavien kanssa näiden esittämiä toiveita aloitettavasta työnohjauksesta. Samalla tarkasteltiin organisaation asettamia toiveita ja pohdittiin, miten ne voidaan ottaa huomioon ohjauksen tavoitteista sovittaessa. Periaatteena ohjaajilla oli, että ohjattavat määrittelevät työnohjauksessa käsiteltävät asiat ja sisällöt. Jos sisällöt tulevat työnohjausryhmän ulkopuolelta, ohjaajien mielestä kysymyksessä ei silloin ollut työnohjaus vaan henkilöstön kehittäminen tai koulutus. Sellaisesta haastatellut kertoivat kieltäytyvänsä työnohjauksen nimissä.

"... et esimieshän yleensä määrittelee, miksi hän tilaa työnohjauksen ja hänen kanssaan puhutaan ikäänkuin tämmöisistä raameista. Mutta en niin, että jos aattelet, et onhan joskus tullut tällainen työtilaus, että tule meille työnohjaukseen, tän työryhmän pitäis oppia tällaisia ja tällaisia ja käyttäytymään näin. En mä lähe sellaiseen. Sä tarkoitat, että pitäis mennä kouluttamaan, opettamaan ihmisiä, joitten pitäis toimia. Sehän on absurdia, ei se oo työnohjauksen, mun mukaan, ohjauksen lähtökohta." Kirsi

Ohjattavan näkökulmasta työnohjaajan rooli määrittyi ohjattavan omasta työstä oppimisen ja sen reflektion opastajaksi. Ohjaaja on dialogisen vuorovaikutuksen synnyttäjä ja ohjaaja. Hän tarjoaa myös paikan tulla pohtimaan omia työongelmia ja levähtämäänkin kesken kiireisen työn. Tärkeätä siinä oli toimia ohjaukseen tulleiden henkilöiden tavoitteiden mukaisesti. Työnohjauksen alussa ohjaajat kertoivat kirjaavansa asetetut tavoitteet ja pohdinnan. Tavoitteisiin palattiin ajoittain työnohjauksen kuluessa ja tarkasteltiin, oliko työskentely ollut asetettujen tavoitteiden mukaista vai pitäisikö ne määritellä uudelleen. Tärkeätä tavoitteisiin paluu oli tilanteissa, joissa työnohjauksessa ilmeni ongelmia. Kirjatut tavoitteet autoivat palaamaan sovittuun tehtävään. Työnohjauksen päättyessä haastatellut kertoivat jälleen palaavansa tavoitteisiin ja silloin arvioitiin, mihin ohjauksessa oli päästy, ja oliko se ollut tavoitteiden mukaista.

"Joo, jotenkin tota, tää voi olla ylevää puhetta, mutta jotenkin utelias ja kunnioittava kanssakulkija. Ja musta se on kans hyvin etuoikeutettua saada olla mukana niinkun ihmisten kysymyksissä. Ja sitten, että on kauhean kiva, että on niinkun [eri alojen ohjattavia] eli kuitenkin ihmisten kysymykset on samat ja tota, mutta niiden töiden sisällöt on niinku hirveen erilaiset. Musta se on suurta rikkautta niinkun työnohjaajan kannalta. Saa niinkun kurkistaa ihmisten työmaailmaan tätä kautta. Ja että nenäliinoja kuluu eli se, että ihmiset

saa olla ja tulla just sen äärelle, missä ovat niinkun omassa työssään niinkun. Ja ne kivut ja tulla kosketetuksi ja myös väsymyksen ja huonon voinnin ja loukkaantumisten ja mitä kaikkea tällaista, että on niinku paikka semmoselle.” Jaana

Ohjaajan näkökulmasta hänen tehtävänsä työnohjauksen alussa oli luoda ohjaukselle rakenne ja puitteet. Asioita koetetaan tarkastella henkilökohtaista tasoa laajemmassa yhteydessä. Siinä ohjaaja auttaa suoran ja rakentavan keskustelun ja reflektion syntymistä. Haastatellut kuvasivat tätä tehtävää fasilitaattorina, mahdollistajana, toimimiseksi. Ohjaajat pyrkivät auttamaan ryhmää hahmottamaan esiin nostettuja kysymyksiä ja luomaan ryhmälle mahdollisuuksia tutkia työtilannettaan.

Prosessin ohjaamisessa tavoite oli kehittää ohjattavien ammatillista identiteettiä. Ohjaajat toimivat ryhmän palvelijoina. Keskeiseksi asiaksi haastatteluissa nousi ohjaajien tehtävä auttaa ohjattavia hahmottamaan omaa rooliaan työtehtävissään ja perustehtävässään.

”No, mä oon varmaan semmonen niinkun fasilitaattori, eli helpottaja. Että mä annan sen rungon ja käytän erilaisia menetelmiä. Että se prosessi etenee. Mut ja sitten se, teen näkyväksi joitakin asioita, mitä ihmisen mielessä on. Tai jos siellä on siinä dynamiikassa, ryhmädynamiikassa, että autan siinä luottamuksen syntymisessä. Ja että ne asiat, jotka on ihmisten mielessä siellä ryhmässä niin tulee näkyviks ja voidaan käsitellä, ja ohjaan sitä prosessia, sisältö määräytyy sitten työnohjattavien kohdalla.” Sari

Ohjaajan työskentelyssä tärkeätä oli antaa tilaa ohjattaville. Tilan antaminen merkitsi ohjattavan kuuntelemista ja arvostamista. Ohjaajan tuli olla utelias ja siinä häntä auttoi asenne, että ohjattavat jos ketkä tietävät ja tuntevat työnsä. Ohjaajat pidättäytyivät mestaroinnista ja valmiitten ratkaisujen antamisesta. Intensiivinen tilanteessa läsnä oleminen oli tärkeää. Ohjaajan tehtävänä oli myös itsestään selvien, yksinkertaisten ja tarkentavien kysymysten tekeminen. Tällaisena ohjaaja oli ihmettelijä, kanssakulkija ja peili ohjattavalle sekä pysäyttäjä ja valintojen ääreen asettaja.

”Hirveen tärkeätä on minun mielestäni, että minä osaisin antaa tilaa ihmisille, kuunnella, kuunnella heitä ja arvostaa heitä ja olla jotenkin utelias, jotenkin niinku lähtee sellaisella asenteella, että he jos ketkä niinku tietää sen työnsä etten mie lähe mestaroimaan tai niinku tarjoamaan liikaa niinku jotakin valmiita ratkaisuja.” Valma

Ohjaajat tiesivät myös toimivansa työskentelyssään monin tavoin mallina. Asia oli esillä vahvasti ohjaajien oman työn reflektoinnissa ja siinä, mitä he kertoivat käsittelevänsä omissa työnohjauksissaan. Ohjaajan oma persoona ja itsetunto korostuivat työntekemisen välineenä.

Haastatellut tekevät selkeän eron ohjattavien mukanaan tuoman omasta ammatistaan tulevan tiedon ja taidon sekä ohjaajan ammatillisesta koulutuksesta ja ohjaustyöstä kokemuksen perusteella saadun

osaamisen, ohjaajan asiantuntijuuden, välillä. He kuvaavat tätä eroa termeillä substanssiosaaminen, jolla he tarkoittavat ohjattavan tietoa omasta työstään sekä asiantuntijuus, joka on työnohjaajan tehtävässään osoittamaa taitoa. Heille on tärkeätä olla tietoisia siitä, että he eivät ole ohjattavan työn sisällön asiantuntijoita. Työnohjaajan asiantuntijuus koostuu eri elementeistä. Haastatellut kuvaavat erityisesti uran alkuvaiheissa kokeneensa painetta tuntea ohjattavien ammattialaa. Vaatimus lieventyi työskentelyn myötä ja haastatellut näkivät asiantuntemuksensa ja tehtävänsä olevan muuta kuin neuvojen antajan osa ohjattavien työskentelyssä.

Työn myötä he saavat kuitenkin tietoa ja oppivat ohjattavien työmaailmasta varsinkin, jos he työskentelivät pitkään saman ammattialan henkilöiden parissa. Ohjattavien substanssin oppimisen myötä ohjaajat kertoivat löytäneensä yhteistä kieltä ohjattavien kanssa. Sillä on ollut selvästi ohjaajaa ja ohjattavia lähentävä merkitys ja se on auttanut työskentelyä. Se on saattanut johtaa myös siihen, että sama työnohjaaja on tullut valituksi toistuvasti samaan työyhteisöön ja selitykseksi ohjaajat tarjoavat ohjattavien substanssin osaamistaan. Ohjaaja ymmärtää ohjattavien ammattialueen sisältöä ja ymmärtää siihen kuuluvaa termistöä.

”Niin, kyllä mä tietysti työnohjaajana toimin asiantuntijaorganisaatiossa, joissa niin, että he, he on tietysti niinku asiantuntijoita siinä niin ku omalla alallaan ja omassa työssään ja eihän minun välttämättä niinku tarvitse tietää sitä heidän substanssistaan ja sisällöstään vaikka mä en tiedä mitään, mä silti siinä työnohjaajana olen asiantuntija ja koska mää johdan sitä prosessia, sitä työnohjausprosessia ja sillä, siihen suuntaan että se auttaa heitä onnistumaan siinä omassa työssään. Mä oon niin kun prosessin ohjaaja.”
Sari

”... no jos mie ajattelen nyt näitä ihmisiä ketä tällä hetkellä ohjaan, niin en oo läheskään heidän kaikkien siitä työn sisällöstä asiantuntemusta ... niin, ei oo sitä substanssia, mutta tota aattelen, että miulla on asiantuntemusta ylipäänsä mä aattelin et ihmisistä ihmismielestä, mutta myöskin niinku tästä tuota tästä niinku prosessista ja prosessiohjaamisesta ja ongelmanratkaisusta ja ja vuorovaikutuksesta ja vuorovaikutuksen toimivuudesta ja tavoitteitten asettamisesta ja niitten seuraamisesta, tñ tyypisistä asioista mul on asiantuntemusta.” Valma

6.2 TYÖNOHJAAJAN AJATTELUN JA TOIMINNAN PERIAATTEITA

Ensimmäisenä työnohjaajan toimintaa työskentelyssään määrittelevänä periaatteena haastatellut mainitsivat teoriapohjan. Sellaisena he ensisijaisesti mainitsivat morenolaisesta psykodraamasta johdetun teorian. Teoria ohjasi toimintaa monin tavoin. Draaman teoria painottaa ohjaussuhdetta, vuorovaikutusta ja kohtaamista. Ohjaajat pitivät tärkeänä tukea ja vahvistaa ohjattavien työskentelyä. Ohjattavilla oli oikeus määritellä ohjauksessa tarkasteltavat teemat. Vain heillä oli

tieto ja asiantuntemus niihin. Ohjaajan tehtävänä oli auttaa selkiyttämään esille nostettuja teemoja. Saamansa informaation avulla he auttoivat ohjattavia väliintuloillaan, menetelmävalinnoillaan ja ohjausteoillaan. Morenolaisessa teoriassa tärkeä osa on ryhmädynamiikka. Sen mukaan ryhmäsuhteissa tuli luoda pohtiva ja hyväksyvä ilmapiiri, joka oli välttämätön dialogin ja vuorovaikutuksen kannalta. Ohjattavat rohkaisivat ohjattavia käyttämään omaa ilmaisutapaansa. Jokaisella ryhmän jäsenellä oli oikeus mielipiteisiinsä siitä huolimatta, että ne poikkeaisivat ryhmän muiden jäsenten tai ohjaajan kannasta. Draamasta johdettu teoria tarjosi monipuoliset välineet ja näkökulman työnohjaukseen ja se puolestaan edisti oivallusta ongelmatilanteissa.

”...psykodraama tuo myöskin sen ulottuvuuden, johon mun koko elämän historia liittyy ... että oikeesti mää luulen, että mua ohjaa myös se semmonen, että mulla on käsitys siitä, että ne suhteet on merkittävät oppimisen kannalta, ajatellaanpa, että siellä on joku luonnollinen työtiimi esimerkiksi, niin minkälaisia suhteita tarvitaan, että se oppiminen mahdollistuu, ja ajattelen, että siinä varmaan on erilaista näkökykyä, ja mä luulen et siinä varmaan tarvitaan sellasta ymmärrystä, että tietää mitä asioita ei sorkita.” Tiina

Ohjattavien viestinnän havainnointi korostui. Ohjaajat kertoivat tietoisesti pyrkineensä kehittämään kuuntelutaitoaan. Se merkitsi sanojen, äänensävyjen, eleiden ja ilmeiden vivahteiden ja sisällön oikeaa havaitsemista. Kommunikaation tulkinnassa he painottivat asioiden tulkintaa ohjattavan näkökulmasta. Ohjaajan oli tarpeen ymmärtää ohjattavan käyttämiä käsitteitä, ilmauksia ja mielikuvia ja olla tietoinen siitä, että ne ovat ohjattavan omia. Ohjaajan oma näkökulma saattoi olla toinen, mutta se piti pitää poissa työskentelystä. Kysymyksessä oli ohjattavan asia.

”...kyllä siinä niinku hirveen tärkeätä on minun mielestäni, että minä osaisin antaa tilaa ihmisille, kuunnella, kuunnella heitä ja arvostaa heitä ja olla jotenkin utelias.” Valma

Haastatellut pohtivat usein toimintansa taustalla vaikuttavaa etiikkaa. He asettavat etiikan tärkeään asemaan. Tärkeimmäksi alueeksi eettisessä pohdinnassa suhteessa ohjattavaan nousi ohjattavien kuuntelu. Tärkeätä oli, että ohjattava tuli kuulluksi. Kuulemisessa merkittävää oli, että sitä ei arvotettu. Ohjattava sai tulla työnohjaukseen kaiken sen kanssa, minkä katsoi tarpeelliseksi. Ohjaaja pyrki olemaan tulkitsematta kuulemaansa omien arvojensa mukaisesti. Merkittävää oli, että ohjattava lähtee tutkimaan kertomaansa ja saa sen myötä uusia näköaloja. Ohjaajat pohtivat sitä, missä määrin tuli ottaa käsittelyyn kaikkea, mitä ohjattavat tuottivat. Turvallisessa tilanteessa ohjattavat saattoivat ilmaista hyvinkin arkoja asioita. Tilanne saattoi nostaa esiin kipeitä muistoja. Tällaisessa tarkastelussa ohjaaja joutui pohtimaan terapian ja työnohjauksen rajaa. Hänen tuli kyetä toimimaan ohjattavaa tukien. Näissä tilanteissa eettinen pohdinta koski työnohjaajan omaa toimintaa tehtävässään.

”...mä aattelen myös etiikkaa, ettei mennä myöskään, ei oo tarkoitus mennä mikä on se, mitä me tutkitaan, pysytään ikäänkuin kuitenkin siinä, ettei tavallaan rupea tekemään siitä ihmisestä, miten sanoisin sen, niin et se pysyy myös sen sopimuksen mukaisessa. Mä en lähde upottelemaan ihmisiä jollakin tavalla, että se syvyyskellus ei ole tarkoitus, vaan et siin pysytään, se sopimus koko ajan. Toki voi olla et se on jotenkin merkityksellistä, kylhän mä ajattelen, et työnohjaus on myös kun se on itsensä tutkimista, niin voi olla hyvinkin syvälle sukeltavaa joskus. Mut se ei voi olla niinku tavallaan sit se tarkoitus vaan ollaan siinä työn äärellä.” Kirsi

6.3 AMMATILLISUUDEN JA OSAAMISEN MÄÄRITTELY

Haastatellut pohtivat, millaisista elementeistä työnohjaajan ammatillisuus koostuu. He painottivat ammattitaitoa ja sen sisältöä haastatteluissa. Ensimmäisenä tärkeänä seikkana he mainitsivat ammatillisesta koulutuksesta saadun tiedon ja taidon. Haastatelluista kuudella on koulutuksena ihmistuntemusta lisäävä koulutus. He ovat joko psykologeja, teologeja tai muuten ihmistuntemusta lisänneen koulutuksen ammattialojen edustajia. Yhdellä heistä on terveydenhuollon alan koulutus ja yhdellä muu maisteritasoinen koulutus.

Haastatteluissa he mainitsivat ammattitaitoon kuuluvana, tärkeänä ohjaustyötä tukevana seikkana koulutuksessa hankitun teoreettisen tiedon ihmisen käyttäytymisestä. Ammatillisen koulutuksen lisäksi haastatelluilla oli koulutus työnohjaukseen. Psykologin koulutukseen on liittynyt työnohjauksellisen koulutuksen osio. Siitä huolimatta jokainen haastateltu psykologi oli täydentänyt koulutustaan ja hankkinut erillisen työnohjaajakoulutuksen. Toinen pitkäkestoinen haastateltujen lisäkoulutus oli psykodraamaohjaajan koulutus, jonka hankkimiseen minimissään kului kuusi vuotta.

” ... lähdetään ihan perusteista, (aammattitaito koostuu) ensinnäkin koulutuksesta. Sitten se rakentuu siitä, että on itsellä riittävästi kosketusta työelämään, että on ite jotenkin riittävästi kokemusta työelämässä olemisesta. Sitten se rakentuu siitä, että on oikeesti muodostanut itselle selkeän teoriapohjan, teoriaviitekehyksen, jonka pohjalta omaa työtä tekee. ... Pitää olla semmonen oma käyttöteoria, joka on itelle riittävän selkeä. Sitten tietenkin ammattitaitoon aina ennemmin tai myöhemmin tulee oikeesti kokemus.” Tiina

”Tietenkin oma koulutus, oma työkokemus ja myös tämmönen ihmis- sanotaan nyt tähän kasvatukseen tai mikä on niinkun ihmiskäsitys ja tota mulla on sellainen ajatus, että millai ihminen kehittyy ihmisenä psykologiset kehitysvaiheet, niinkun niiden tota tietämys tai tuntemus.” Jaana

Psykodraamaohjaajakoulutuksesta saadun teoreettisen tiedon lisäksi tärkeänä ammattitaidon osana työnohjaajilla oli koulutuksesta saatu ohjaustyön menetelmällinen osaaminen, jossa korostui taito käyttää opittuja menetelmiä ohjauksen hyväksi. Ohjaajien piti kyetä auttamaan ohjattavia

pohtimaan ja löytämään omat voimavaransa sekä oppimaan omasta itsestään, työstään ja ryhmästä. Ohjaajalle oli olennaista oppimisprosessin ohjaaminen ja siinä hän auttoi tarjoamalla prosessivälineitä ryhmälle.

Merkittävä prosessiväline on refleктоiminen, tehdyn työn pohdinta. Ohjaajan tuli jatkuvasti tarkastella omaa toimintaansa työnohjaajana ja seurata, miten ryhmä pohtii omaa työskentelyään keskenään. Reflektionnin opettaminen ryhmälle oli haastateltujen mielestä tärkeä osa ohjausta. Ohjausasiatuntijuus ilmeni ohjaajalla tarkkana näkemisenä, kuulemisena sekä aistitun oikeana tulkintana ja jäsentämisenä.

”Koulutuksessa opin, et ammattitaito on suostumista yhteiseen oppimiseen ja se vois olla se mun määritelmäni.” Anneli

Pitkän työnohjausjakson alussa ohjaajan on kyettävä luomaan ohjausryhmään ilmapiiri, jossa on mahdollista käsitellä työtehtäviin kuuluvia vaikeitakin asioita. Sen luomiseksi haastatellut luettelivat mielestään tärkeitä seikkoja, jotka ohjaajan on otettava huomioon. Turvallisuuden tunteen ja luottamuksellisuuden luominen on siinä ensimmäisiä tehtäviä.

Haastatellut kertovat käyttävänsä siihen erilaisia menetelmiä. Tärkeitä ovat ryhmän alussa yhteisesti sovitut säännöt, joihin jokaisen osallistujan tulee sitoutua. Vaitiolovelvollisuus on niistä ensimmäinen ja se koskee ryhmässä käsiteltyjä asioita. Ryhmä sopii työskentelyajoista ja niiden noudattamisesta, istuntojen kestosta ja työskentelytavoista. Ohjaaja luo näin rajat ryhmän toiminnalle ja rajat puolestaan luovat turvallisuutta. Ohjaajan ohjattaville osoittama arvostus, kuunteleva ote ja hyväksyntä luovat työskentelyilmapiiriä.

Työskentelytilanteiden alussa ohjaaja ottaa huomioon ohjattavien työpaineet. Hänen tulee kuunnella ryhmän tarpeita. Ohjaaja auttaa ryhmää siirtymään työtilanteesta ohjaustyöskentelyyn. Ryhmä keskustelee hetken työskentelyn aloittamista häiritsevista, mieltä painavista asioista. Keskustelu valmistaa ryhmää ajatuksissaan siirtymään ohjausryhmään ja se virittyy käsittelemään ohjauksen tavoitteiksi määrättyjä asioita.

Työnohjausjakson aikana ohjaajan tehtävänä on seurata paitsi ohjattavan henkilön käsiteltäväksi nostaman asian etenemistä myös ryhmän jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta, kommunikaatiota, ryhmädynamiikkaa ja henkilösuhteita. Tarpeen vaatiessa ohjaaja tarttuu ongelmiin ja tuo esille havaitsemansa työskentelyä vaikeuttavat tekijät. Ryhmädynaamisten ilmiöiden ymmärtäminen,

havaitseminen ja niiden vaikutuksen tuominen ryhmän työskentelyyn toimintaa hyödyttävänä seikkoina on asia, jonka merkityksen arvo kasvaa ohjaajien mielessä työuran edetessä.

Ammatillisessa kehityksessä työssä hankittu monipuolinen kokemus on tärkeä seikka. Haastatellut kuvasivat kokemusta työtä jatkuvasti muuttavana. Sen erittely, reflektointi, auttoi siirtämään sitä työtä hyödyttäväksi. Oman työskentelyn monipuolinen tarkastelu oli tärkeätä, koska ohjaajan työssä oma persoona on työväline. Siksi itsetuntemus ja sen kehittäminen oli tärkeätä.

"No se on varmaan se pelisilmä, niinku tilannetaaju että siinä niinkun välillä joutuu tekemään valintoja ja päätöksiä aika nopeastikin siinä tilanteessa, että esimerkiksi mitä keinoja ja menetelmiä käyttää tai minkälaisia kysymyksiä, konfrontaatiota tai mihin niinku keskittyy siinä kun on keskustelua niin pitää nostaa asioita esille, että osata löytää niinku se olennainen ja mihin tämä ryhmä tai yksilö on valmis tällä hetkellä ja niillä kysymyksilläänhän työnohjaaja ohjaa hyvin paljon sitä huomiota että se ammattitaito on siinä hetkessä, hetkessä, osaa olla siinä niinku täysin läsnä ku kyllä se ammattitaito varmaan liittyy jotenkin siihen kykyyn niinku kuulla oikeesti sitä ihmistä siinä hetkessä ja osata sitten kysyä niitä oikeita kysymyksiä ja sitte osata nostaa niitä voimavaroja esille."
Sari

Työnohjausistunnon jälkeen ohjauksen tapahtumiin palaaminen oli haastateltujen mielestä tarpeellista. He kertoivat työskentelyn aikana säilyttävänsä osan havaintokyvystään itsensä tarkkailussa. Itsetarkkailun määrä vaihteli, mutta se on jossain määrin aina mukana ohjaajan työssä. Intensiivisen työjakson aikana tietoisuus itsestä ja oman toiminnan reflektointi on vähäistä, mutta kun ohjaustilanteissa tulee pysähtyneisyyden ja hämmennyksen hetkiä, ohjaajan oma reflektio lisääntyy.

"... se mun mielestä vaihtelee, on sellasii tuokioita, et siinä menee niinku jossain floussa vaan ja sitten joskus niinku tulee, että hetkinen, nyt tää pitää pysäyttää, nyt meidän täytyy pysähtyä vaikka arvioimaan, mitä me ollaan tekemässä, koska sen mie oon huomannut, et jos mie oon vähänkään hukassa, niin sit jos mie pysäytän ihmiset arvioimaan ja sit me kans saadaan niinku yhteinen näky, et mitä me ollaan tekemässä." Valma

"Joskus mä oon [tietoinen] hirveen selkeesti, mä aattelen, et nyt tarvitaan jotain, nyt jotain, tai mä mietin, ja joskus mä sitten vaan ikäänkuin, et se ei oo tietoista millään lailla, tokihan se on niinkuin olemassa, mutta mää en tee tietoisesti, mut jossain tarvii selkeesti, et mä joudun tekeen niinkuin sisäistä pohdintaa, et mitä täs tarvitaan nyt. Ja mikä tää juttu, et sit ikään kuin mä teen jotenkin valintoja sen kautta." Kirsi

Haastatellut kuvasivat toimintansa muutosta työnohjauksen tilanteissa uransa eri vaiheissa. Tulevaa ohjaustilannetta varten oli aluksi välttämätöntä tehdä etukäteen suunnitelma omasta toiminnasta. Oma olemista luonnehti epävarmuus. Päähuomio ohjaustilanteissa oli omassa osaamisessa. Etukäteen laadittu suunnitelma toimi ohjaajalle työhön virittämisenä mutta sillä oli myös horjuvaa,

kehittymätöntä työidentiteettiä tukeva merkitys. Etukäteen tehty suunnitelma helpotti alkuun pääsemistä työnohjausistunnoissa. Nopea havainto oli, että etukäteissuunnitelmat eivät toimineet. Niistä oli luovuttava. Työnohjausistuntojen kulku oli aina ennalta arvaamaton ja käsiteltäviin teemoihin ja niiden käsittelytapoihin ei etukäteen voinut valmistautua. Tilalle tuli tarve palata edeltäviin ohjauksiin ja ongelmiin, joita ryhmät pohtivat. Se toimi osaltaan valmistautumisena tulevaan ohjaukseen.

”On se varmaan siis sillä lailla myös et, et jossain vaihees teki vähän et valmiita niinku varmaan käsikirjaa, vähän mielessä, et sekin meni romukoppaan sitten, mutt oli jotain, piti virittää itsensä jotenkin niinku, et mä tiedän millä mä selviän. Että nyt ei välttämättä tee ehkä niinku sellaisissa, kun pienen punaisen langan, ja sit senkin voi heittää romukoppaan.”
Kirsi

Työkokemuksen myötä ohjaajien olo ohjaustilanteissa rauhoittui. Koettu rauhallisuus ilmeni helpotuksena asettua kuuntelijaksi ja olemaan eheämmin ja levollisemmin läsnä. Ohjaajat oppivat luottamaan intuitioonsa ohjauksen kulussa. Asenne ohjauksen tavoitteisiin muuttui myös. Ohjaajat asettivat itselleen vähemmän ennakko-odotuksia. He luottivat siihen, että ryhmät tuottavat sen, minkä kanssa työskennellään. Rooli neuvojana ja opastajana vaihtui kyselijän, hämmästelijän ja selventäjän rooliksi.

Erilaiset ohjausryhmät vaikuttavat kuitenkin menettelyyn. Vahvasti kehittämisorientoituneet ohjausryhmät odottivat opastamista sekä teoreettista työtehtävän selkeyttämistä. Tällaisessa tilanteessa ohjaajat ottivat oppimisen ohjaajan aktiivisen roolin. Muutos oli siirtymistä terapeutisesti painottuneesta työotteesta kohti työtehtävään painottuvaa työotetta. Tämä piirre kasvoi ohjaajien kaikessa toiminnassa. Haastatellut kertoivat myös, että he oppivat vähitellen sietämään epävarmuutta. Sietäminen ja sen tunteen jakaminen ryhmän kanssa oli ohjaajan uutta avoimuutta ja kehittyntä taitoa käyttää ohjaustilanteiden eri ilmiöt ohjauksen hyväksi.

”Mä luulen, että mä oon kehittyny nimenomaa paremmaks oppimisen ohjaajaks ja tajunnut, että se on se juttu eikä, osannu irrota myös, oma psykodraamakouluus oli myös niin siinä lähellä, että mä oon osannu myös irrottautua siitä kauheen terapeuttisesta tavasta olla ryhmien kanssa mitä alussa oli tietenkin enemmän. Ja nyt aina vain enemmän osaa olla siellä työkysymysten kanssa.” Tiina

Ohjaajat alkoivat luottaa menetelmän toimivuuteen ja siihen, että prosessi kantaa tilannetta. Prosessit etenivät ja työn päättyessä voitiin vain todeta, että tällainen matka kyettiin tällä kerralla kulkemaan ja se tehtiin yhdessä.

”Varmaan semmoisessa niinku rauhallisuudessa, että pystyy yhä paremmin olemaan läsnä ja kuuntelemaan niitä ihmisiä että vapautuu jotenkin semmoisista ennakko-oletuksista ja että niiden ei tarvitse olla semmoisia neuvoja ja ohjeita vaan ne on kysymykset, ihmisillä on ne omat vastaukset ja sitten varmaan semmosella niinku et tää liittyy varmaan siihen, että pystyy oleen siinä hetkessä täysin läsnä.” Sari

Ohjaajan oma rajallisuus tuli monin tavoin mukaan. Työnohjaajat kokivat oman näkökulmansa olevan rajallisen ja sen olevan ainoastaan yksi näkökulma ohjaustilanteessa. Ohjaajat oppivat hyväksymään omat koetut puutteet ja ongelmat. Oman rajallisuuden tunnustamisen myötä myös vaativuus ohjattavia kohtaan väheni. Ohjaustilanteissa tapahtuneitten konfliktien ja kömmähdysten hyväksyminen tuli helpommaksi.

Haastatellut kertoivat, että monet ohjattavien esiin nostamat asiat toivat esiin myös ohjaajassa vahvoja tunteita. He reagoivat ohjattavien ongelmiin. Ammatillista kasvua oli se, että ohjaajat oppivat jättämään työnohjaustilanteissa esiin nousseet asiat työpaikalleen eivätkä jääneet pohtimaan niitä vapaa-ajalla. Ahdistuksen sieto usealla haastateltavalla lisääntyi. Monet ohjattavien ilmaiset vahvat tunteet herättivät ohjaajissa myös reaktioita. Haastatellut oppivat ymmärtämään, että ne olivat merkkejä siitä, että liikuttiin ohjattavalle tärkeällä alueella, jota sieti tarkastella. Ryhmän tarvitsevuuteen ohjaajat kertoivat oppineensa suhtautumaan ymmärryksellä ja käsittelemään sitä myönteisesti.

” ... ahdistuksen sieto on niinku sellanen, ja sitte tavallaan niinku sellanen, et miusta tuntuu, että mie en enää edes niin paljon ahdistu vaan mie jotenkin huomaa, että täähän on hyvä juttu, kun tuntuu näin rankalta, että on niinku sellanen tuntu, et nyt rupee tapahtumaan.” Valma

”No varmaan siinä, että sietää sitä ryhmän jotenkin sitä tarvitsevuutta ja sitä ettei voi sitä välttää eikä tuu sellainen pakkona. Uskaltaa olla jossain kohdin, konfrontoida. Ehkä tällainen, et uskaltaa, et ehkä uskaltaa pistää enemmän niinku peliin kuin aikaisemmin yritti miellyttää enemmän.” Tiina

Huomattavin ohjaajien asennetta työtehtävää kohtaan kuvaama muutos tapahtui ohjaajien kuvausten mukaan tarkkailun kohteen vaihtumisena työnohjauksissa. Työuran alkuvaiheessa ohjaajien tarkkailu kohdistui pääasiassa itseän ja omaan toimintaan. Ohjattavien toimintaan liikenä niukasti huomiota. Vähitellen työnohjaajan oman osaamisen ja kasvaneen työn hallitsemisen tunnun myötä tilanne muuttui. Oman itsen tarkkailun tila pieneni ja vastaavasti ohjaajalta liikenä enemmän huomiota ohjattavien toimintaan. Muutoksella oli vaikutuksensa ohjaajan olotilaan istunnoissa. Ohjaajat kuvasivat sitä rauhallisuutena, varmuutena ja levollisuutena asettua ohjaustilanteisiin. Merkittävänä muutosta edistäneenä seikkana ohjaajat pitivät oman työn huolellista reflektointia ja

asian käsittelyä omassa työnohjauksessa. Muutos auttoi ohjaajien mielestä olemaan eheämmin läsnä ohjaustilanteissa.

”Joo, alkuun jotenkin vaati itseltä niinku sitä, että pitää ohjata toisen työtä ja teinkin sitä ja että niinkun zuumi oli enemmän itsessä, ja nyt mä ainakin toivon ja uskon, että zuumi on enemmän siinä toisessa, että mä oon niinkun rauhassa niinkun omana itsenäni ja zuumi on siinä toisessa ihmisessä. Ja sitten, mitä hän sitten herättää mitä vastakaikua, niin tuon kyllä omia kokemuksiani, eli myös sillä tavalla, että, en oo ikäänkuin joku tyhjä lehti niinkun terapeutina, ehkä tämmöisenä analytikkona vaan tota elävänä ihmisenä, joka myös tuo omiakin kokemuksia, koetan tietysti katsoa, seurata ettei hän ikävysty niistä.” Jaana

” ... jotenkin se että tota, että fokus ei ole minussa ... että ku miust tuntuu, et siel alussa oli joku semmonen, et miun piti jotenkin suojella varmaan sitä just sitä omaa asiantuntijuutta tai tällästä, et kun se oma epävarmuus oli siinä taitekohdassa jotenkin semmonen iso, et nyt ei oo niinku, et miul on hyvin helposti sanoa et mie en osaa tai nyt mie tuln epävarmaks tai oonks mie ensinkään teiän kartalla.” Valma

6.4 MENETELMÄLLINEN OSAAMINEN

Työnohjaustoiminta on tavoitteellista. Ohjauksen tavoitteet on määritelty ja kirjattu työskentelyn alussa. Asetettuihin tavoitteisiin palataan ohjauksen kuluessa aika ajoin ja palautetaan ne mieleen sekä tarkennetaan, ovatko ne edelleen asianmukaisia työskentelylle. Ohjausjakson päättyessä tarkastellaan ryhmän toimintaa. Tavoitteiden toteutumista arvioidaan, niistä keskustellaan ja annetaan palautetta.

Ohjaukseen tulevissa ryhmissä oli eroja. Suuri osa ryhmistä oli ensimmäistä kertaa työnohjauksessa. Ryhmä piti opastaa ja lämmittää työskentelyyn. Tällainen ryhmä oli aluksi hyvin riippuvainen ohjaajan tuesta. Aikaisemmin työnohjaukseen osallistuneitten ohjattavien kanssa voitiin ripeämmin päästä ohjauksellisen työn alkuun. Ohjaajat pitivät tarpeellisena aina selvittää, mihin tarpeisiin ryhmä tarvitsee ohjausta sekä millaisin odotuksin ja tuntein ryhmä tuli ohjaukseen. Ohjaajilla oli taito käyttää erilaisia menetelmiä työskentelyssään. Menetelmän valintaan vaikutti ryhmän kyky ja taito käyttää hyväksi eri toimintamuotoja. Siihen vaikutti myös virittyneisyys ja vuorovaikutuksellinen tilanne. Näin valikoituivat käytetyt menetelmät.

Tavanomainen työnohjauksen toimintamuoto on keskusteleva työskentely. Se on riittävä työskentelymenetelmä, jos ryhmä on tottunut keskustelemaan ja keskustelu on asiallista, prosessia eteenpäin vievää. Keskustelua voidaan varioida ohjauksessa. Akvaariokeskustelu on tapa, jossa osa ryhmästä muodostaa työskentelypiirin. Muut ryhmän jäsenet asettuvat keskustelemaan piirin ympärille, kuuntelevat ja tekevät havaintoja. Keskustelijoiden ja havainnoitsijoiden vuoroja

vaihdetaan tarpeen mukaan. Lopuksi tehdään yhteenveto, jossa kootaan työskentelystä saadut havainnot ja oivallukset.

Käsiteltävän aiheen sisältö saattoi olla sellainen, että ohjaajan mielestä pelkkä keskustelu ei tarjonnut riittävästi informaatiota aiheen käsittelyyn tai ryhmät saattoivat lähteä liikaa älyllistämään. Silloin ohjaajat ottivat käyttöön muita työtapoja kuten esimerkiksi toiminnallisia menetelmiä. Toiminnalliset menetelmät nousivat selvästi toiseksi tärkeimpänä menetelmänä esille. Jos ryhmässä esiintyy jähmeyttä tai ohjaaja huomasi, että ryhmä vältteli jotakin teemaa, jota keskustelulla ei saatu esille, silloin toiminnallisilla menetelmillä saatettiin auttaa ryhmää eteenpäin.

”Tietysti keskustelua, se on tärkein. Ajattelen, että kun keskustelu on hyvää, et siin puhutaan oikeista asioista, tuodaan erilaisia näkökulmia ja se on elävää, ei silloin tarte käyttää mitään muuta.” Anneli

”Mä käytän tuollaista reflektiivistä keskustelua, että mitä te kuulitte tässä puhuttavan, tai mitä tää kertoo. Sitten toiminnallisuutta, erilaisia sosiometrisia janoja, motivaatiotimantti jossa tutkitaan suhdetta johonkin teemaan, katotaan asiaan liittyviä kokemuksia, ajatuksia, tunteita jne ja siitä erottavia asioita, erilaisia symbolityöskentelyjä, kortteja, magneetteja.” Pekka

”Menetelmiä, no näitä toiminnallisia menetelmiä, perusjuttuja, janoja, sosiometriaa, roolinvaihtoa, tyhjää tuolia, mielikuvatyöskentelyä, graafisia juttuja, motivaatiotimantteja, metaforatyöskentelyjä, mielikuvia jotka nousevat käsitelystä asiasta. Metaforat on lähellä mun sydäntä, et jos huomaa, että joku käyttää mielikuvaa, mä nostan sen ja avaan sitä. Konsultatiivinen, keskusteleva työskentelytapa kulkee siinä rinnalla, riippuu vähän ryhmästä.” Sari

Ryhmien aloitusvaiheissa ohjaajat mainitsivat käyttävänsä sosiometrisiä menetelmiä. Haastatellut mainitsevat erilaiset janat, jotka konkretisoivat osallistujille esimerkiksi omaa asemaa ryhmässä. Sosiaalista atomia käytetään erityisesti työskenneltäessä ohjattavien kanssa, jotka tekevät työtä erilaisten ryhmien kanssa kuten esimerkiksi perhetyön- ja sosiaalityöntekijät. Sosiaalinen atomi on työskentelytapa, jossa asetetaan näkyväksi ohjattavan tärkeät henkilöt tarkasteltavan asian yhteydessä. Menetelmä näyttää konkreettisesti osallistujan aseman käsiteltävässä yhteydessä. Motivaatiotimanttia käytetään käsiteltävän aiheen eri puolien tutkimiseen, niihin liittyvien tunteiden, kokemusten ja ajatusten tarkasteluun silloin, kun käsiteltävään kysymykseen sisältyy vastakkaisia, lähentäviä ja pois työntäviä näkökantoja. Sosiometriset menetelmät toimivat aluksi myös lämmittelynä toiminnalliselle työtavalle. Niissä haetaan ryhmästä samaistumiseen soveltuvia henkilöitä ja tehdään näkyväksi ryhmän jäsenten näkemyksiä toisistaan.

Toisaalta ohjaajat ilmaisivat tuntevansa hivenen arkuutta näiden menetelmien käyttöön. Negatiivisten sisältöjen tarkasteluun ne eivät sovellu. Ne ovat voimakkaita välineitä ja saattavat tuoda esiin sellaista aineistoa, jonka käsittelyyn ohjattavat eivät ole valmiita eikä tarjolla oleva aika riitä. Menetelmien käyttö vaatii ohjaajalta tarkkaa harkintaa.

”On työnohjaajan ammattitaitoa arvioida tilanteessa, että mitä kannattaa ja voi käyttää. Toiminnalliset menetelmät on aika paljastavia, onko työntekijän psyykkinen tasapaino niin hyvä, että kestää se niiden menetelmien tuottaman paljouden. Olen huomannut roolinvaihdossa, että se herättää hirveesti tunteita, avaa paketteja joita ihmiset on paketoineet.” Sari

”Silloin ne [toiminnalliset menetelmät] toimii huonosti, jos niiden käyttäjä ei ole tietoinen näiden menetelmien virittämisen voimakkuudesta, tiedä mitä olet virittämässä, mitä tarkoitusta varten, jotta ei tuu rajan ylityksiä. Ryhmässä voi viritä joku sellainen teema, joka ei liity sosiaaliseen rooliin ja tehtävään, työrooliin. Ettei ihmiset joudu noloihin tilanteisiin, paljastamaan itsestään liikaa tai suhteista toisiinsa.” Eila

Haastatellut kertoivat käyttävänsä paljon roolin vaihtoa. Se on käyttökelpoinen menetelmä ryhmän työskentelyssä. Sitä käytettiin erityisesti tarkasteltaessa asiakastilanteita ja niiden vuorovaikutusta.

Ohjaajat kertoivat lisäksi käyttävänsä projektiivisia menetelmiä. Piirtäminen on esimerkki sellaisesta. Ohjattavat piirsivät sosiaalisia atomejaan tai elämänviivaansa. Ryhmän lämmittelyssä käytettiin paljon symboleja, pieniä esineitä tai kortteja. Ohjattavat saivat valita esineen tai kaksi kuvaamaan mielikuvia, joita käsiteltäviin asioihin liittyi. Ryhmälle kerrottiin sitten, mihin puoleen käsiteltävästä asiasta esineet tai valitut kortit liittyivät. Symbolien käyttö vaatii ryhmältä jonkin verran harjoittelua. Symbolien käyttö perustuu siihen, että arkielämässä ihmiset käyttävät runsaasti symboleja. Sellaisia ovat esimerkiksi kirjaimet, numerot ja liikennemerkkit. Me ymmärrämme niiden merkityksen. Samoin esineisiin ja kortteihin voidaan liittää merkityksiä, jotka kerrotaan ryhmälle. Pelkkänä viihteenä symbolien käyttö ei ole suotavaa. (Högberg 1996, 35.)

Haastatellut mainitsivat vielä erillisinä menetelminä työskentelyn metaforien avulla. Metaforat ovat kielikuvia, jotka nousevat käsiteltävästä asiasta. NLP-menetelmät kuuluivat niiden ohjaajien valikoimiin, joilla oli siihen koulutus. Työnohjauksen erillisistä muodoista yksi ohjaajista mainitsi käyttävänsä Balinta-tyyppistä menetelmää, prismaattista tapaa potilastyönohjauksessa psykiatrisessa hoitotyössä. Balinta-menetelmä on työnohjauksen muoto, jota käytetään lääkäreiden työnohjausmuotona ja jossa keskitytään potilas-lääkärisuhteen ymmärtämiseen ja parantamiseen. Sillä on tavoitteena myös lääkärin työhyvinvoinnin edistäminen. Prismaattista ohjaustapaa

puolestaan käytetään erityisesti psykiatristen sairaaloiden työnohjauksessa ja siinä tavoitteena on tunnistaa erilaisia mielialoja ja mielikuvia pyrkimättäkään niiden rationaaliseen tulkintaan.

”Yritän löytää sen olennaisen näitten menetelmien käytössä, must se mahdollisuus on ulkoistaminen, voidaan tutkia, mitä tapahtuu ihmisessä, mitä kaikkea on meneillään. Ihmiset on ikään kuin peilissä. Kuitenkin kaikki tapahtuu sopimuksen puitteissa, ei tehdä syvyyssukelluksia.” Kirsi

Käytetyn menetelmän valinnassa kaikkien menetelmien kohdalla valintaperusteena oli menetelmän sopivuus tarkasteltavan asian kannalta. Niiden tuli tuottaa uutta oivallusta käsiteltävään asiaan ja sopia asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Ohjaajan asiantuntemusta oli kyky harkita, milloin mitäkin keinoa saattoi käyttää ja miten ne sopivat ohjauksessa olevalle ryhmälle.

6.5 TOIMINNALLISTEN MENETELMIEN KÄYTTÖ

Ohjaajat perustelivat toiminnallisten menetelmien käyttöä siten, että ne tuovat näkyväksi piilossa olevia asioita, joita keskustelulla ei saada esille. Lisäksi ne selkiyttävät ja jäsentävät teemaa sekä kiteyttävät sitä. Usein toiminnalliset menetelmät tuovat oivalluksia osallistujille. Intuitio tilanteesta on merkittävä tekijä menetelmän valinnassa.

”Valitsen oman intuition perusteella. Mulla on jokin käsitys ryhmän dynamiikasta, tarpeista, sellainen esiymmärrys ja siitä nouseva työnäky. Jollakin ryhmällä puhe saattaa olla sellaista, että se lukkiuttaa, joka ei kuljeta eteenpäin, silloin jokin toiminnallinen menetelmä, joku muu menetelmä kuin puhe, auttaa sitä ryhmää eteenpäin.” Pekka

”Niiden avulla saa nopeita oivalluksia ja ne jää ihmisten mieleen. Jostakin syystä ne ankkuroituu ihmisten mieliin ja ne muistaa ne toiminnalliset jutut.” Sari

Toiminnalliset menetelmät toimivat erinomaisina jännitteen säätelijöinä. Ohjattava voi ottaa etäisyyttä tunnepitoiseen asiaan asettumalla peiliin, katselijaksi tilanteessa, jossa toiset ryhmän jäsenet esittävät käsiteltävän tapahtuman. Hän voi katsella etäältä, arvioida omaa käyttäytymistään, miltä se toisen esittämänä näyttää. Hän voi tehdä ehdotuksia tilanteen muuttamiseksi sekä kokeilla sitä käytännössä. Käsiteltävä asia saa eri intensiteetin, kun päähenkilö, ohjattava, todella astuu itse esittämään, mitä käsiteltävässä tilanteessa tapahtui, ja toteuttaa myös haluamansa muutoksen.

Toiminnallisia menetelmiä haastatellut kuvasivat tavaksi ajatella ja hahmottaa asioita. Ne nähtiin työkaluna, joka antoi vaihtoehtoja ja mahdollisuuden valita sekä vaikuttaa ryhmän dynamiikkaan toisin kuin keskustelulla oli mahdollista. Ne tarjosivat myös mahdollisuuden uudenlaiseen oivallukseen. Toisinaan on visuaalisesti helpompi huomata se, mistä ongelmassa on kyse kuin vain

keskustelun avulla. Ihmiset ovat tottuneet älyllistämiseen. Heillä on vahva luottamus siihen, että kun puhutaan tietyllä, tutulla tavalla, niin asiat järjestyvät. Samalla pysytellään alueella, joka hallitaan ja osataan hyvin. Toiminnallisilla menetelmillä astuttiin epävarmalle alueelle, menttiin uudelle, tuntemattomalle ulottuvuudelle, jossa asioita joutui katsomaan uudesta näkökulmasta.

Ohjaajalle toiminnalliset menetelmät tarjosivat laajentuneen tavan tarkastella ongelmia. Toiminnalliset menetelmät konkretisoivat käsiteltävää asiaa. Ne tuottivat paitsi sanallisen viestin myös visuaalisen näkymän käsiteltävään. Toiminnalliset menetelmät aktivoivat käsiteltävään asiaan liittyviä tunteita, tuntemuksia, assosiaatioita ja mielikuvia.

” ... siitä on tullut jotakin omaa, se on ryhmäteoria. Sillä on metaulottuvuus, ideologia. Morenolaiseen ajatteluun liittyvä koheesio, ihmisten liittyminen on arvo sinänsä. Se on ykkösasia, toinen siinä on ryhmäteoria ja kolmas on menetelmä.” Anneli

”Jos me vaan istutaan ja puhutaan, niin kauheen oleellinen puuttuu. Sanon joskus, et jalat tietää paljon paremmin kuin pää. Kun luottaa siihen. Kävele, mee siihen, kato mitä tapahtuu.” Kirsi

Haastatellut kertoivat toiminnallisten menetelmien tarjoavan tavan hahmottaa ja jäsentää ohjaustyötä. Morenolaiseen teoriaan sisältyy ryhmäkoheesiota käsittelevä osa. Sen mukaan tarkastellaan ihmisten liittymistä toisiinsa ja autetaan ohjaukseen tulevia liittymään toimiviksi työskentelyryhmiksi. Toiminnallisten menetelmien avulla käsiteltävien asioiden näkökulmaa voitiin avartaa.

Perinteisesti työnohjaus tapahtuu keskustellen. Keskustelu on tuttu tapa käsitellä asioita, mutta ohjaajien mielestä sillä voitiin myös kätkeä ja peitellä tarkasteltavaa. Tärkeitäkin osia käsiteltävistä asioista jäi salaisuudeksi. Toiminnalliset menetelmät antoivat ohjattaville mahdollisuuksia saada lisäinformaatiota käsiteltyihin asioihin liittyvistä seikoista.

”No varmaan ennen kaikkee ne [ne toiminnalliset menetelmät] on tapa ajatella. Et se tapa hahmottaa asioita, että siitä on tullut varmaan niin semmosta omaa, niin kuin mä siitä sosiometriastakin ajattelen, että se on ennen kaikkea tapa, se on niin kuin ryhmäteoria. Et se on tapa hahmottaa ryhmää ja et sitä se varmaan on. Enssijaisesti. Ja on siinä varmaan joku niin kuin korkeempi ulottuvuus tai semmoinen miten mä sen sanoisin metaulottuvuus, mitä et se on semmoinen ideologia jollain tavalla et jos ajattelee morenolaista ajattelua, tällainen koheesio ja ihmisten liittyminen niin kuin arvo sinänsä ja siihen kannattaa pyrkiä. Niin se on varmaan se ykkös asia ja toinen asia vois olla tää ryhmäteoria ja kolmas on sit et se on menetelmiä.” Anneli

”Mä nään sen selvästi, et näkökulma niinku moninaistuu. Ja mä aattelen, et me ihmiset ollaan, jotenkin totuttu tällöses yhteiskunnassa tällöseen pääorientaatioon, meillä on

niinku hirveen vahvana tää tämmönen tieto, et me puhutaan näin ja näin ja näin, ja mä aattelen, että monesti se on se kahle, kun se on se tuttu, helppo, mihin on helppo mennä ja jonka osaan hyvin ja ikäänkuin meen tavallaan tutulle alueelle, niin toiminnallisissa menetelmissä on myös se vähän jollain tavalla se epä mukavuus, mennään vähän uudelle alueelle.” Kirsi

Toiminnallisten menetelmien myötä ohjaajien työskentelytavassa tapahtui muutos pääosin keskustelemalla tapahtuneesta työtavasta toiminnalliseen työskentelyyn. Menetelmien käyttö vaihteli ryhmien tilanteen mukaan.

6.5.1 Sosiometrian käyttö

Työnohjausjakson alussa ohjaajat kertoivat käyttävänsä toiminnallisista menetelmistä sosiometriaa. Se tarjosi ryhmän alkuun välineen tarkastella ryhmän jäsenten keskinäisiä suhteita ja liittymisiä toisiinsa. Sen avulla voi tehdä näkyväksi ryhmän jäsenten käsiteltäviin asioihin liittyviä käsityksiä ja sitä voitiin käyttää ratkaistaessa käsiteltäväksi otettava asia. Valinnat ja niiden taustalla olevat kriteerit olivat työskentelyssä kaikkien osallistujien nähtävissä.

Sosiometriaa ohjaajat pitivät yhtenä toiminnallisten menetelmien käyttökelpoisimmista välineistä. Sen käyttö ja ohjaajien sille antama merkitys lisääntyi kokemuksen myötä. Se oli väline, jolla saattoi tuottaa ryhmädynaamista muutosta ohjausryhmään, ja mallina muutokset saattoivat siirtyä välillisesti työyhteisöihin, joista ohjattavat tulivat.

Sosiometriseen toimintaan liittyi muiden toiminnallisten menetelmien tavoin fyysinen toiminta ja liikkuminen. Ohjaajat havaitsivat, että fyysisen tilan vaihtaminen, käveleminen toiseen paikkaan tai asennon vaihtaminen saattoi avata uusia näkökulmia käsiteltävään aiheeseen.

Haastatellut totesivat, että toiminnalliset menetelmät ovat voimakkaasti vaikuttavia ja työskentelyyn lämmittäviä sekä käsiteltäviin teemoihin liittyvien asioiden esiin nostajia. Ne ovat vahvasti virittäviä. Ne suuntaavat ohjattavien energian käsiteltäviin aiheisiin. Ohjaajan ammattitaitoa oli arvioida, mitä keinoja hän saattoi käyttää eri ryhmien kanssa. Hänen oli oltava selvillä siitä, mitä hän oli virittämässä ja mikä oli virittämisen tavoite. Ohjaajan tuli kyetä arvioimaan ryhmän tilanne ja se, millaisia menetelmiä ryhmä sietä. Hänen täytyi kyetä käsittelemään virityksen tuomat reaktiot ryhmässä.

” ... ja sit se on hyvä virittäjä, se virittää toiminnan, teho on äärimmäisen, kun mä aattelen enemmän kokonaisvaltaista, niin että jos me vaan istutaan ja puhutaan kun kauheen

oleellinen puuttuu. Elikkä mä aattelen, et se ois se et mä sanon monesti, et jalat tietää paljon paremmin ku pää. Kun luottaa siihen. Kävelee, mee siihen ja siihen ja kato mitä tapahtuu.” Kirsi

6.5.2 Rooli-käsitteen merkitys

Sosiometrian ohella toinen selkeä painottunut alue morenolaisessa käsitejärjestelmässä haastateltujen arvioissa oli rooli-käsite. Roolikäsite on morenolaisessa persoonallisuusteoriassa keskeinen. (Moreno 1953, 75, 533-535; Slettemark 2004, 274.) Puhuessaan työnohjaajan tehtävästä toiminnallisia menetelmiä työssään käyttävät työnohjaajat puhuivat ohjaajan roolista käyttämänsä viitekehyksen mukaisesti. He käyttivät morenolaisen rooliteorian käsitteitä.

Haastateltujen mukaan ohjaajan rooli alkaa vaikuttaa ohjausryhmään siinä vaiheessa, kun ohjattavat saapuvat työnohjaukseen. Työnohjaukseen saapuminen on siirtyminen arkityöstä toisenlaiseen olotilaan, jossa pohditaan etäältä omaan työhön liittyviä asioita, jäsennellään niitä ja opitaan niistä. Se on siirtymistä ennalta arvaamattomaan prosessiin. Se on uudenlaisen roolin oppimista. Se on ensiksi uudenlaista työskentelytapaa käyttävän ohjaajan kohtaamista ja toiseksi ohjattavat itse saavat työroolista poikkeavan ohjattavan roolin harjoiteltavakseen. Haastatellut puhuivat pääasiassa ohjaajan roolista.

” ... se rooli se on niinku fasilitaattori eli se niinkun prosessin ohjaaja, kantaja, huolehtii siitä, että se luottamus ja sitten et myös niinkun jollakin tavalla sitä sosiometriaa huomioiva, et kaikki tulee näin kun huomioiduks, sit et kukaan ei hallitse sitä tilannetta liikaa, sellainen tasapauolisuuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäjä ja semmonen niinku rohkaisija, kannustaja ja läpinäkyvyyden edesauttaja, että se avoimuus niinkun siinä tulis ja myös niinku johtaa sitä vuorovaikutusta että se pysyy semmosella rakentavalla raiteella, että jossinä on niinku semmosta vuorovaikutusta, joka esimerkiksi jotain toista niinku vähättelevää tai ohittavaa tai lannistavaa niin viedä sitä semmoiseen rakentavaan ja kannustavalle raiteelle.” Sari

”Ohjattavien suunnasta se on työssä oppimisen, omasta työstä oppimisen ohjaamista. Sen reflektion ohjaaja ja sen dialogisen vuorovaikutuksen synnyttäjä ja ohjaaja. Jos aattelee sitä työnohjausistuntoa, mä aattelen sinne organisaatioon päin se on ilman muuta jollakin tavalla sen, voisko se olla parhaimmillaan sen organisaation työn kehittäjä myös.” Tiina

Työnohjaajan roolissa on kolme selkeätä osaa, alaroolia. Ensiksi ohjaaja käynnistää ryhmän työskentelyn ja pitää sitä yllä. Toiseksi ohjaaja huolehtii ohjauksen säilymisestä työnohjauksen perustehtävässä. Kolmanteen rooliin liittyy työnohjauksen asiantuntijuus, ryhmän sopimuksista huolehtiminen sekä ryhmän ohjausprosessin etenemisestä huolehtiminen. Nämä roolit liittyivät työnohjauksen käytännöistä huolehtimiseen.

Ohjaajan rooli toimii mallina. Sillä on vahva vaikutus ryhmän toimintaan. Haastatellut kuvasivat esimerkkejä ohjaajan roolin vaikutuksesta. Väistelevä ohjaaja, joka ei uskalla ihmetellä ääneen, ottaa asioita esille tai palauttaa epäselviä asioita käsittelyyn, ohjaa ja normalisoi ryhmää myös väistelemään. Väisteleminen saa myönteisen arvon ryhmässä. Ratkaisumallit tarjoava ohjaaja tuottaa ryhmään riippuvuutta. Ohjaajan roolina on täsmentäminen, konkretisoiminen ja tarkentaminen. Sitä haastatellut kertoivat joutuvansa tekemään jatkuvasti. Ohjaajan tulisi osata käyttää siinä roolissa sopivasti huumoria ja hyväksyntää mutta myös voimaa, jopa aggressiota. Ohjaajan tulee välittää asiantuntijuutta työnohjauksen käytäntöjen suhteen. Hänen mallinsa luotettavuudesta luo mahdollisuuden siihen, että ohjattavat uskaltavat avautua ja paneutua ohjaukseen. Ohjaaja luo suotuisaa maaperää asioiden käsittelylle. Ohjaajan taito toimia konfrontoijana on vaativaa. Hänen tehtävänään on osoittaa sanojen ja tekojen ristiriitoja.

Ohjattavien ohjaustilanteisiin tuomat asiat tai yhteisesti ryhmälle sovitut teemat antavat suuntaviitat ohjaajan roolille. Ohjaaja on fasilitaattori, käsittelyn mahdollistaja. Lisäksi hän on ohjausprosessin etenemisen huolehtija, luottamuksen luoja, sosiometriaa huomioiva, tasapuolisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäjä. Lisämääritteinä on vielä rohkaisija, vuorovaikutuksen johtaja, rakentavan ja kannustavan työskentelyn vaalija sekä läpinäkyvyyden edistäjä.

”Fasilitaattori, niin sillä lailla, että, et nyt esimerkiks kun mulla on itellä kun ne on mielenterveysalan ryhmiä, niin siellä on ihan hirveän paljon asiaa ja tuntemusta ... mielenterveysalalla on tyypillistä se, että siellä on, siellä on sellaisia erilaisia suuntautumisia, ihmiset opiskelee sellaisia erityisiä teorioita ja tekniikoita ja samassa työyhteisössä on monta erilaista työorientaatiota. Niin, et saada ne ikäänkuin nää erilaiset äänet keskustelemaan keskenään ja jakamaan sitä kokemusta ja opimaan toisiltaan niin mä ajattelen, että se on se.” Anneli

Työnohjaajien mielestä ohjaajan rooliin kuului taito osata liikkua ohjauksessa taitavasti aktiivisuus–passiivisuus -dimensiolla. Työnohjaukseen tulevilla oli usein ikäviä kokemuksia passiivisista työnohjaajista. Heidän kokemuksensa oli, että työnohjaaja oli passiivinen tilanteesta riippumatta. Se oli ollut valittu rooli. Haastatellut selittivät, että passiivisuus on analyyttisestä terapiaperinteestä väärin ymmärrettyä menettelyä. Sen mukaan ohjaajan roolina on kestää, että ryhmä ei toimi tai että se ahdistuu tai on hiljaa. Työskentely tapahtuu ahdistuksen kautta. Ohjaajan passiivisuus on toisaalta tärkeätä. Hänen tulee osata antaa tilaa ohjattaville. Ohjaajat kertoivat valitsevansa aktiivisen roolin ryhmätyöskentelyn alussa. Ryhmä on silloin vielä epävarma tilanteesta ja riippuvainen ohjaajasta. Ryhmä piti saada käynnistetyksi ja ohjaajan roolina oli auttaa ryhmää luomaan toimiva työskentelymuoto. Ryhmäprosessin edetessä ohjaaja siirtyi passiivisempaan, kuuntelijan rooliin.

Haastatellut vertasivat työnohjaajan roolia ja sen sisältöä psykodraamakoulutuksessa opittuun psykodraamaohjaajan rooliin ja sen sisältöihin. Psykodraamaohjaajan roolin sisällöt olivat tuttuja. Niitä oli tarkkailtu ja harjoiteltu. Roolit ovat ryhmänohjaajan, tuottajan, analysoijan ja terapeutin roolit. Haastatellut luokittelivat rooleja ja antoivat niihin työnohjauksen sisältöjä. Niiden perusteella ensimmäinen oli ryhmänohjaajan rooli. Tässä roolissa tärkeätä on taito ymmärtää ryhmää ja sitä, mitä ryhmä kulloinkin tarvitsee. Ohjaaja luo kehyksen työnohjauksen työskentelylle. Työskentelyn alussa ohjaajat valitsivat aktiivisen ja direktiivisen otteen. Myöhemmin ohjaaja siirtyy vähemmän esillä olevaksi ja aktiivisesta roolista kuuntelijaksi ja tarkkailijaksi. Ohjaaja antaa tilan ohjattaville ja heidän tarpeilleen. Erilaisin väliintuloin, interventioin, ohjaaja auttaa ryhmää työskentelemään. Hän kysyy, selventää, konfrontoi ja nostaa esiin havaitsemiaan piilotettuja, ääneen lausumattomia seikkoja sekä ristiriitaisuuksia. Ryhmänohjaajan roolissa työnohjaaja toimii myös kannustavana, arvostavana hyväksyjänä ja kriittikkona sekä työskentelyn päättyessä suorittaa yhteenvedon havaituista seikoista. Ryhmädynamiikan seuraaminen on tärkeätä.

” ... jokaisella ohjaajalla on kuitenkin se oma jonkinlainen roolivalikkonsa, ja sit must on tärkein, mä aattelen, et mun lähtökohta pitää olla semmoinen sopimus, että tää on niinku yhteistyösopimus myös, että täytyy jotenkin sopia se rytmi tai tapa tai jotain. Et mä aattelen, et kyl sil on, et onhan sillä merkitys. Jos aattelee itteekin, niin mulle on merkitystä, kuka mun kanssani on. Ja millä lailla hän on. Sillä on itse asiassa hirveen tärkeä merkitys. Et antaudunko mä siihen ikäänkuin ohjattavaksi vai vaikuttaaks se vähän niinku, ikäänkuin taistelemaan, jotenkin niinku mä en suostukkaan siihen.”

Kirsi

Tuottajana ohjaaja valitsee työstettävään teemaan soveltuvan työtavan, joka voi olla keskusteleva tai toiminnallinen tapa, riippuen mitä käsiteltävästä asiasta on tarpeen saada esille. Tuottajan roolia haastatellut kuvasivat prosessin ohjaajan tehtäväksi. Tuottajana ohjaaja auttaa ryhmän toimimaan työnohjausryhmänä. Tässä roolissa ohjaaja huolehtii ryhmän rituaaleista. Hän huolehtii, että ryhmä noudattaa yhdessä sovittuja sääntöjä. Hän on *seremoniamestari* ja *rituaalisuuden mestari*. Rituaalit, ryhmän työskentelynormit ja niiden noudattaminen johdonmukaisesti ovat tärkeitä. Hän huolehtii istunnon kulun ohjaamisesta, ryhmän sopimusten noudattamisesta sekä tarpeellisten ohjeitten ja neuvojen esittämisestä. Työnohjausistunnossa tuottajana ohjaaja huolehtii ryhmän sosiometrisesta seuraamisesta. Ohjaaja huolehtii, että jokainen saa tasapuolisesti aikaa asiansa käsittelyyn ja ettei kukaan jää huomiotta. Ohjaaja huolehtii tasapuolisuuden ja oikeudenmukaisuuden toteutumisesta ryhmässä.

Ohjaajan roolissa on mukana myös terapeuttia. Terapeuttisen roolin juuret ovat haastateltujen mielestä siinä, että työnohjaus on saanut alkunsa terapiamaailmasta ja se vaikuttaa edelleen

työkäytännöissä. Ohjausuransa alkuvaiheessa haastatellut valitsivat roolin siltä pohjalta, että työnohjaus on koulutusta, terapiaa tai muuta ryhmien kanssa olemista. Kokemuksen myötä ohjaajat tekivät selkeän eron työnohjauksen ja opettamisen sekä terapian välille. Vaikka työnohjaaja ei toimi terapeutina, työote saattaa toisinaan olla terapeutin. Terapeutisuus näkyy haastateltujen mielestä työotteessa, joka on kanssakulkijan, viisaan, kokeneen, rakkaudellisen, arvostavan ja hyväksyvän ohjaajan rooli. Terapeutisuus tulee näkyväksi erityisesti silloin, kun ohjaaja kertoo jotakin merkittävää ohjattavan teemaan liittyvää omasta elämästään. Ohjaajat liittyvät näin ohjattavan tilanteeseen. Se auttaa ohjattavaa tuntemaan, että häntä ei jätetä yksin asiansa kanssa, vaan muut liittyvät lämpimästi hänen teemaansa ja näin tukevat toisiaan. Ryhmän tuella on selkeä terapeutin merkitys työnohjauksessa.

”Sit jostain kohti niin myös tää terapeutti. Terapeutin, ei tämmöinen terapeutti vaan terapeutin rooli et jakaa, sä jaat itsestä aina kun sä olet työnohjauksessa, ja sä kuulet muiden jakavan niin siinä tulee myös tämmöinen, mä aattelen jonkinlainen terapeutin yhtä lailla ... jotakin, siis jos se selkeesti liittyy siihen työhön, jotain näin kokemuksia, kuitenkin harkiten, mutta teen, mä aattelen, että joskus tulee semmoinen tilanne, joku semmoinen sisäinen tarve sanottaa jotain siitä kohdasta, niin, ettei ihminen jää yksin sen asian kanssa. Et siinä tule joku tällainen ikäänkuin, että sen kokemuksen jakamista.” Kirsi

Analyysoijan rooli oli ohjaajien mielestä vaativa. Ohjaajan tulee havaita olennaiset seikat, kyetä nostamaan käsiteltävästä asiasta olennaisin esille ja tarjota se ryhmälle siten, että ryhmä kykenee tarkastelemaan ja oivaltamaan olennaisen.

Työnohjaajan roolia pohtiessaan haastatellut totesivat, että jokaisella ohjaajalla on oma persoonallinen tapansa tehdä työtään. Erilaiset painotukset työskentelyssä johtuvat osin aikaisemmasta ammatillisesta koulutuksesta ja sen jälkeen hankituista täydentävistä koulutuksista. Tällaisina koulutuksista tulevana vaikuttavana asiana he mainitsivat muun muassa ryhmäanalyytikon koulutuksen. Se vaikuttaa ohjaajan tapaan tarkastella ryhmää sekä kuunnella sitä. Haastatellut, joilla oli psykologin koulutus, kertoivat, että yksilötyöskentelyn malli vaikutti pitkään omassa työskentelyssä.

Vähitellen työnohjaajakokemuksen myötä työskentely muuttui ryhmän kanssa työskentelyksi ja ryhmän käyttämiseksi toimintavälineenä ja he mielsivät ohjattavan ryhmän jäsenenä. Ohjattavat ovat ryhmän jäseniä ja he tulevat työryhmistä. Heidän mukanaan työnohjauksiin siirtyvät paralleleina, siirtyminä ja rinnakkaisilmiöinä työyhteisön ongelmia ja piirteitä. Näin nuo ilmiöt ovat käsiteltävissä työnohjauksissa. Haastatellut lisäsivät omaan työnohjaajarooliinsa painotuksia, jotka ovat siirtyneet koulutuksista. Niitä ovat esimerkiksi tiettyihin toiminnallisiin menetelmiin

keskittynyt työote sekä ohjaajan tapa vastaanottaa työnohjaukseen saapuvat ohjattavat ja työnohjausistunnon päättämistavat. Näitä painotuksia he käyttivät tarpeen tullen rikastuttamaan työnohjausta.

”Rooleissa pitää olla variaatiota, roolina se on kameleontti joka vaihtaa väriä, välillä haalea, häviävä, välillä on otettava aktiivi osa ... tulee kyetä lukemaan ryhmää, tunnustella mitä tää ryhmä tarvitsee, oleellista on ryhmädynamiikka, mitä ryhmässä tapahtuu. Jokaisella ohjaajalla on oma roolivalikkonsa.” Kirsi

Ohjaajan rooli oli haastatelluilla jatkuvan reflektion kohteena. Se oli työtapahutumien ja oman toiminnan aktiivista tarkastelua ja sen pohjalta uuden tiedon, uusien näkökulmien konstruoimista aikaisempaan. He kertoivat pohtivansa paljon työskentelyään. Erityisesti he mainitsivat pohtivansa omaa rooliaan ja menettelyään työskentelyn jälkeen. He totesivat myös, että kulloinkin käytetty rooli on valinnainen. Siihen vaikutti ryhmän tilanne ja laatu, käsiteltävä asia sekä ohjaajan taito. Kullakin ohjaajalla on oma roolirepertoaarinsa ja niitä ei voi asettaa paremmuusjärjestykseen.

6.5.3 Toiminnallisia menetelmiä koskevia arvioita

Toiminnallisia menetelmiä arvioidessaan haastatellut pohtivat menetelmien rajoituksia ja esteitä niiden käytölle. Merkittäväksi asiaksi kohosi työnohjaajan taito arvioida tilanteet, joissa toiminnallisia menetelmiä voi käyttää. Parhaimmillaankin ne ovat vain väline asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Ohjaajan tuli tarkoin tietää rajat niiden käytölle. Menetelmät saattoivat nostaa esille asioita, joita ei ollut tarkoitus käsitellä. Ne saattoivat herättää kipeitä muistoja yllättävällä tavalla. Ohjattavan henkinen tasapaino tai horjuvuus asetti rajoituksia menetelmien käytölle. Toiminnallisten menetelmien käyttö edellytti käyttäjältään ammattitaitoa ja kykyä arvioida menetelmän vaikutusta.

”Niin, se on sitten niinku työnohjaajan ammattitaitoa arvioida, että tilanteessa mitä kannattaa ja voi käyttää, että koska kuitenkin toiminnalliset menetelmät on aika paljastavia niin, että onko se työntekijän psyykinen tasapaino niin hyvä, että kestääkö se sen, niiden menetelmien tuottaman niinkuin paljouden.” Sari

”Silloin ne toimii huonosti jos niiden käyttäjä ei ole tietoinen näiden menetelmien virittämisen voimakkuudesta, et täytyy olla tietoinen siitä, mitä olen virittämässä, mitä tarkoitusta varten, jotta ei tuu niinsanotusti rajan ylityksiä, että ryhmässä viriää joku sellainen teema, joka ei liity sosiaaliseen rooliin ja tehtävään, työrooliin, vaan tällaseen liian, ettei ihmiset joudu noloihin tilanteisiin, esim paljastamaan itsestään liikaa tai suhteista toisiinsa.” Eila

Toiminnalliset menetelmät konkretisoivat käsiteltäviä asioita. Haastatellut mainitsivat asettavansa näyttämölle, konkreetisti esiin esimerkiksi ongelmallisia asiakastilanteita tai pulmallisia ihmissuhdetilanteita. Ohjausistunnossa mukana olleet ohjattavat esittivät tilanteen päähenkilön kertomalla tavalla. Esitettyinä niitä saatettiin tarkastella monesta näkökulmasta. Visuaalisesti oli mahdollista havaita, mitä tilanteissa oli meneillään.

Menetelmä tarjosi mahdollisuuden etäännyttämiseen. Voimakkaassa tunnetilassa oleva ohjattava sai kävellä tilanteen ulkopuolelle ja katsella sitä välimatkan päästä. Ohjattava sai etäisyyden asiaan. Etäältä hän mahdollisesti sai tilannetta koskevia oivalluksia ja oli mahdollista tehdä tarpeellisia muutoksia tilanteeseen, esimerkiksi omaan käyttäytymiseen. Päähenkilö saattoi myös konkreetisti kokeilla niiden vaikutusta.

Toiminnalliset menetelmät toivat variaatiota ohjaukseen. Keskustelulla ei aina tavoiteta käsittelyssä olevien asioiden ydintä. Toiminnallisia menetelmiä käyttävällä työnohjaajalla oli käytössään keskustelun lisäksi muita välineitä. Niiden avulla tuotetut oivallukset olivat haastateltujen mielestä syvempiä, monipuolisempia ja ne ankkuroituivat mieleen vahvasti.

”Ne tuo näkyväksi semmosia vähän ehkä piilossa olevia asioita tai jotka ei tule esille niinku perinteisellä keskustelulla, tai sitten jollakin pitää selkeyttää ja jäsentää, jos on vähän niinkun sellaista mössömäistä ja näillä toiminnallisilla menetelmillä saadaan niinku kiteytettyä olennaista, ja yleensä ne tuottaa ainakin niin muuta kuin mitä tulis perinteisellä, perinteisillä niinku kysymyksillä tai keskustelulla, ja usein siinä voi, tulee semmoisia oivalluksia, että työnohjattavat osoittavat joitakin tunteita, niitä tunteita herkemmin pintaan tai käsitellä, tai sitten niinku ajattelutapoihin, asenteisiin liittyviä asioita, niiden avulla osaa hyvin niinku nopeatkin oivalluksia.” Sari

Toiminnallisten menetelmien käyttö saattoi muuttua rutiininomaiseksi. Ohjaaja saattoi langeta niiden helppouteen. Suorastaan vaarana toiminnallisten menetelmien käytölle haastatellut näkevät juuttumisen käyttämään pelkästään niitä ohjauksessa. Ammattitaitoinen työnohjaaja käyttää menetelmiä joustavasti, hienotunteisesti ja ohjaukselle asetettujen tavoitteiden hyväksi. Menetelmät eivät ole itseisarvo, vaan niillä on vain välineellinen arvo. Ohjattavilta oli saattanut jäädä oivaltamatta, miksi jotakin menetelmää oli käytetty.

Ryhmät asettivat ohjaajalle helposti odotuksia toimintamuodoista ja toiminnallisiin menetelmiin saatettiin ihastua. Jotkin ryhmät nousivat vastustamaan toiminnallisia menetelmiä. Syynä olivat aikaisemmat epämiellyttävät kokemukset niistä. Ohjaajan ammattitaitoa oli reflektoida omaa toimintamalliaan sekä ryhmän reaktioita valittujen menetelmien suhteen.

7 TYÖNOHJAAJAN KÄSITYS AMMATILLISESTA KASVUSTA JA SITÄ EDISTÄNEET SEIKAT

Omaa työnohjausta työnohjaajat pitivät työtehtävässään välttämättömänä. Se oli tärkeätä oman kokemuksen kokoamiseksi ja jäsentämiseksi. Terapiatyössä terapeutilta edellytetään omaa työnohjausta. Myös työnohjaajan tulisi saada säännöllisesti työnohjausta. Verkostoituminen on vertaistuen saamiseksi tärkeätä. Kontakti kollegoihin ja samaa työtä tekeviin ystäviin antaa mahdollisuuden pohtia ohjaustilanteita ja omaa työskentelyä sekä oman toiminnan seurauksia. Haastatelluista seitsemän toimii itsenäisenä yrittäjänä ja heiltä puuttuu välitön työyhteisön tuki tässä asiassa.

7.1 TYÖNOHJAAJAN OSAAMISALUEET JA KOETUT VAHVUUDET

Osaamisalueitaan ja vahvuuksiaan työnohjaajina haastatellut kuvasivat erilaisin termein kuten tarkkakorvaisuutena, tunteiden aistimisena ja erittelynä, kommunikaation ja sen sivumerkitysten ja epäsuorien ilmaisujen havainnoimisena sekä vihjailevuuden huomaamisena. Perustehtävänä he mainitsevat myös ryhmäilmapiirin luomisen sellaiseksi, että asioiden käsittely oli mahdollista.

”Mä aattelen, et et varmaan niinku siis paras ominaisuus mulla on luoda semmonen ilmapiiri, joka on niinku hyväksyvä, et voi olla et mä oon heikoimmillani. Et se ilmapiiri tulee semmoiseksi että siellä voi olla hiljaa tai siellä voi puhua ja saa olla erilaisesti, saa olla erilaisia mielipiteitä ja se turvallisuuden luomises, varmaan se on sitä.” Anneli

”Mä luulen, että mä olen aika tarkkakorvanen, et mul on sen kaltanen ajattelutapa, että mä aika nopeesti kuulen sen ihmisten hapuilevasta puheesta, että minkähän ympärillä ne pyörii. Et mul on sellaset tarkat korvat.” Tiina

”Mutta ajattelen, että ryhmänohjauksen ryhmäsuhteiden huomioiminen ja jotenkin sitä, että nähdä sitä, että milloin kommunikaatio jotenkin, kommunikaatioon tulee tällaista sivumerkitystä, epäsuoruutta, vihjailevuutta, jota on syytä nostaa esille tarkistaa ja auttaa ihmisiä siinä.” Pekka

Vahvuuksinaan ohjaajat toivat esille omaan ajattelutapaansa sekä suhteeseensa ohjattaviin liittyviä seikkoja. Haastatellut nostivat ohjattavan etualalle ja asettivat tilanteessa itsensä vähäisempään

asemaan. He kuvasivat tätä nöyryytenä sekä kunnioituksen osoituksena ohjattavan persoonaa kohtaan ja paneutuivat entistä tarkemmin ohjattavan käsitys- ja tunnemaailmaan, sen hyväksymiseen ja arvostamiseen.

”Se liittyy tämmöseen nöyryyteen, siihen että asiantuntemus siitä, että en ole asiantuntija kaikissa asioissa, joku semmoinen rajallisuuden teema ja jotenkin sen epätäydellisyyden maailman tarjoajan asiantuntijuus. Joku semmoinen kriittisyys, jotain sellaista maailmankuvaa, että sen pohtimista, että mikä on riittävää, jotenkin, että olen riittävä, tehdessäni näitä ja näitä töitä, mutta että tehdä raja siihen täydellisyyteen.” Pekka

”Heti tulee semmonen niinku huimaava tunne, no se on tässä tota, miten ihmisten välinen vuorovaikutus, vuorovaikutuksen ohjaaminen, vuorovaikutuksen tarkasteleminen, ylipäänsä ihmisen mieli, tunteet merkinä siitä, et nyt tapahtuu jotakin ja et se on yleensä aina jotenkin merkityksellistä kun nousee tunteita, et silloin kannattaa pysähtyä ja tota, se oli kanssa jokin sellainen perusajatus, että ajattelen, että mul on se, et jokainen ihminen haluaa kokea olevansa arvokas ja merkityksellinen työssään työyhteisössään jättäen jotenkin semmoisen jäljen maailmaan että hän on elänyt, se on jotenkin semmonen mikä on miulla jotenkin johtotähti, sitä mie lähen hakemaan, et mie arvostan jotenkin ihmisen ymmärrystä.” Valma

”Tota, entistä enemmän näissä niinkun näiden mielikuvien ja että just kun ihminen sanoo jotain niin sitten mä ajattelen, että mikä se on mielikuvana, eli just siihen että hän pääsee niinkun tietoisemmaksi siitä, mitä hän puhuu ja mitä ne mitä hän sanoo, mitä ne sanat on hänelle mielikuvina ja sitä kautta niinkun tuntuu, että tapahtuu ihmisen mielessä semmoista niinkun jäsentymistä ja avautumista ja virvoittumista ja ilahtumista.” Jaana.

Haastatellut kuvasivat myös oman taitonsa lisääntymisen ryhmän käsittelyssä ja sen ilmiöiden havainnoimisessa.

”Varmaan tässä teeman löytämisessä et ainakin se on sellaista ... tuntuisi olevan. Tämmösessä yhteen vetämisessä, sen peilaamisessa, mitä ryhmässä on puhuttu ja mistä tuntuisi olevan kysymys. Ajoittain vahvuutena on se toiminnallisuuden keksiminen, mitä vois toiminallisesti tehdä, mutta myös semmoinen niinku ahdistuksen sietäminen mä sanoisi, se vois olla oikeestaan toi yksi asia.” Eila

7.2 KASVATTANEET KOKEMUKSET TYÖNOHJAUSURALLA

Koulutuksesta saadun ammattiin liittyvän teoreettisen tiedon ja harjoittelun lisäksi asiantuntijuuden kehittymiseen tarvitaan todellisissa toimintaympäristöissä saatua työkokemusta. (Eteläpelto 1997, 91.) Työnohjausuran alussa työnohjaajat kertoivat, että onnistumisen kokemukset tehdystä työstä ja siitä saatu palaute oli merkittävää. He saivat palautteen suoraan ohjattavilta ja arvioinneissa ohjausjaksojen päättyessä.

Myönteisenä palautteena ohjaajat pitivät sitä, että heidät pyydettiin uudelleen samaan työyhteisöön työnohjaajiksi. Tällöin työnohjauskokemus oli ollut myönteinen. Suorana palautteena oli ollut ohjaajan oma havainto siitä, että ohjattava oli hyötynyt ohjauksesta. Hänen tilanteensa oli helpottunut ja ongelmat olivat lieventyneet. Ohjaajat harjaantuivat havainnoimaan ohjattavien prosessin muutoksia.

"Hmm, no varmaan nää koulutukset ja, no sitten varmaan semmoiset niin kuin onnistumiset, että kun on ollut työnohjaajana jossakin niin sitten on pyydetty, että voisitko sä taasen tulla meidän työnohjaajaksi tai joku muu, kun sä olit siellä työnohjaajana, mekin halutaan sinut, et tavallaan niinku jotenkin se semmoiset niinku onnistumiset, että huomaa, että se on auttanut ihmisiä tai joku yksilötyönohjaus sitten, että näkee sen kaaren, että se ihminen ihan oikeesti voi paljon paremmin ja ne asiat on ratkennu, ne ongelmat on ratkennu, jotenkin se on se palaute niistä onnistumisista." Sari

Kokemusten kirjaaminen oli ollut ohjaajien mielestä kehittävää. Kirjoittaminen ja oma työnohjaus vahvistivat ohjaajan reflektiota tehdystä työstä ja siksi ohjaajat pitivät omaa työnohjausta välttämättömänä. Voimakkaimmin kehittävinä seikkoina haastatelluille olivat olleet vaativat ohjaustilanteet. Uran alussa epäonnistumiset koettiin uhkaavina. He kutsuvat tilanteita mokaamisiksi. Ammattitaidon ja kokemuksen myötä ohjaajat oppivat epäonnistumisistaan.

"No, varmaan sellaiset hankalat, ahdistavat ohjaustilanteet ja jotenkin haastetuksi tuleminen ja tällaiset, niin varmaan ne on aika tärkeitä pysähdyskohtia ja sen pohtiminen, että mistä nää jutut nousee ja työnohjauksessa käsitellä niitä myös, mutta ehkä yks semmonen tärkeä juttu on kehittymisen kannalta, on sen tunnustaminen myöskin, että mä voin epäonnistua, että sen hyväksyminen vähentää suorituspainetta ja lisää luovuutta ja kyvykkyyttä ja luulen, että se tapahtuu ainoastaan sen kautta, että sä epäonnistut, sen myöntäminen itselle." Pekka

Koetun epäonnistumisen jälkeen oli aluksi vaikeata pysähtyä katsomaan tilannetta. Häpeän tunne esti tarkastelun. Kokemukset kuitenkin pakottivat ohjaajaa tarkastelemaan, miten hän oli toiminut, ja arvioimaan, mitä tuli tehdyksi väärin. Oliko jotakin jäänyt huomaamatta? Missä ohjaajan fokus oli toiminnan hetkellä? Ohjaajat totesivat, että haastavista tapauksista oli paljon opittavaa. Epäonnistumiset saattoi käyttää ryhmän hyödyksi. Ohjaaja näytti omalla esimerkillään, että virheitä voi tarkastella. He rohkaistuivat ottamaan tapahtuneet virheet esille seuraavissa työnohjausistunnoissa. Niistä voitiin löytää syy virheelliseen toimintaan ja kohentaa näin omaa työkykyä. Virheiden tunnustaminen loi ryhmään suvaitsevuutta ja levollisuutta ja se puolestaan lisäsi luovuutta. Ne tuottivat ohjattaville ymmärrystä siitä, että ohjaustilanteissakin saattoivat asiat epäonnistua, kuten työpaikoillakin, mutta niistä voitiin oppia.

”...ja etenkin sitten jotkut semmoset niin sanotut epäonnistumiset tai sellaiset että uskaltanut sitte katsoa niitä juttuja, että miten, että mitä tosta otan onkeeni ja kannattaa tehdä toisella tavalla.” Sari

”Mutta sit myöskin niinku nämä tällaiset riemun paikat [ristiriidat ja tunnereaktiot ryhmässä] et kun on alkanut tajuta, et nythän mie oon innossani näistä, et nyt meille tulee materiaalia, et tää on nyt ihan oikeeta, tällaista siel oikeissa työpaikoissa on, et ei tää oo mitään sellaista kaunista liirumlaarumia, et kyl meil menee hyvin ja et tota pikemminkin silloin mie alan epäillä, et onk se nyt ihan oikeesti noin.” Valma

Kokemuksen myötä ohjaajien asennoituminen työtilanteisiin muuttui. Kokemus muutti myös ohjaajien näkökulmaa ohjaustyöhön. Alussa ohjaajat kokivat jännitystä ja jopa kauhua edessä olevasta työnohjauksesta. Haasteena heillä oli, miten selvitä tilanteista. Kokemuksen myötä he oivalsivat, että ohjattavat tuovat mukanaan ongelmat, mutta heillä on myös vastaukset niihin. Se helpotti ahdistusta. Ohjaajat siirsivät tarkastelukulman omasta osaamisestaan ohjattavan osaamiseen ja työskentelyyn ja opastamiseen. Ohjattavat kertoivat, että heidän asenteensa ohjaustilanteisiin muuttui voimakkaasti. He olivat levollisempia. Levollisuus parantaa kuulemistä, luo hyväksyntää ja ymmärrystä sekä lisää luovuutta. Työskentelyn suunta on vaihtunut itsestä ohjattaviin.

”...mie ajattelen, että just se yks työyhteisö, johon mie oon viitannut tässä, niin se kauhu millä mie menin sinne, suunnilleen kauhulla ja jotenkin niinku tällasella niinku motivoin, et mie saan sen ja sen verran tästä rahaa tai pitäähän miun pärjätä tai joku tällanen, vaativalla otteella, niin tota se on ollu jotenkin, se on ollu hirveen merkityksellinen. Et jotenkin sen niinku havainnollistamiseksi, että missä miul on fokus ... mutta sit myöskin niinku nämä tällaiset riemun paikat et kun on alkanut tajuta, et nythän mie oon innossani näistä, et nyt meille tulee materiaalia, et tää on nyt ihan oikeeta.” Valma

Henkilökohtaisen elämän kokemukset ovat olleet tärkeitä työssä oppimisen kannalta. Omat eletyt kriisit ja vaiheet olivat opettaneet ymmärtämään itseä ja omaa persoonaa. Näkemys itsestä työntekijänä oli avartunut. Ohjaajat oivalsivat sen, että terapia-alalla ei koskaan tulla valmiiksi.

Työnohjaajat oppivat kokemuksen myötä luottamaan ammattitaitoonsa. Jokainen työnohjauskerta oli ainutlaatuinen ja jokainen ohjauskerta toi uusia haasteita. He luottivat siihen, että prosessi kantaa. Jännittynyt ohjausote oli muuttunut innostuneeksi, uteliaaksi odotukseksi siitä, mitä uudet ohjauskerrat tuovatkaan mukanaan. Oivallus siitä, että he eivät ole ongelmien ratkaisijoita oli auttanut. Ohjattavat löysivät ratkaisut ongelmiinsa, kunhan heitä autettiin siinä. Käsitys työnohjauksen merkityksestä avartui.

7.3 AMMATILLISEN OSAAMISEN YLLÄPITO

Työnohjaajat sisäistivät tarpeen kasvaa työssään jatkuvasti ja kehittää omaa ammattitaitoaan. Tarve oppia uutta ei ole pysähtynyt ohjaajaksi valmistumiseen, vaan jokaisella oli selkeä näky siitä, että työ edellytti uudistumista. Heidän oli pysyttävä ohjausteorian ajan tasalla. Työnohjauksellisiin ja toiminnallisiin menetelmiin tarvittavia taitoja oli jatkuvasti hiottava. Työvälineestä, omasta persoonasta, oli pidettävä huolta. Ohjaajat kertoivat lukevansa aktiivisesti ammattikirjallisuutta. Sen lisäksi ohjaajat kertoivat myös kaunokirjallisuuden tarjoavan ainesta oman itsen kehittämiseen työnohjaajana. Teoriatiedon vahvistamisessa oma aktiivinen osallistuminen kehittämiseen esimerkiksi kirjoittamalla ja tutkimalla oli hyväksi.

”Mä seuraan ammattikirjallisuutta, lehtiä ja luen kirjallisuutta ja paljon teen parityöskentelyä ja toimin työyhteisöissä itse työntekijänä myös.” Pekka

Oma työnohjaus oli olennainen osa ammattitaidon ylläpitoa. Jokainen haastateltu mainitsi, että hänellä on oma, toimiva työnohjaus. Ohjattavat pitivät valitettavana sitä, että suoran työnohjauksen tai parityöskentelyn mahdollisuudet ovat rajoitetut kustannussyistä. Koulutustilanteissa heillä oli mahdollista saada suoraa työnohjausta ja toisinaan oli mahdollista työskennellä ohjausparina. Niissä tilanteissa toisella ohjaajista on aktiivinen ohjausote ja toinen toimii tarkkailijana. Vuorot näissä rooleissa vaihtuvat. Ohjausten jälkeen tarkkailija antaa palautteen työskentelystä. Tällaisessa toiminnassa ohjaajaparin tulee luottaa toisiinsa. Suoran työnohjauksen tilanteissa saadun palautteen laatu oli tärkeä. Palautteen tuli olla rohkaisevaa ja hyväksyvää. Jokaisen ohjaajan oma tapa toimia on lopulta oikea. Arkakin ohjaaja rohkaistuu harjoittelemaan ja oivaltamaan.

”Kyllä ne on ne omat työnohjaukset ... työnohjaustilanteissa tietyst se että esim suurella kesäkurssilla, jossa on suoraa työnohjausta, me on koitettu tehdä sitä, et meitä menee kaks työnohjaajaa, joista toinen kattoo miten mä työnohjaan, ikäänkuin opitaan sillai toisiltamme niinku, et vaik ollaan läheisiä työkavereita, ei paljoa näe sitä, mitä se toinen oikeintekkee, niin se on kyllä kauheen jännää, me on ruvettu nyt tekemään siltä, että näytetään, että miten me on tietty tilanne ohjattu, ja arvioidaan sitä miten toinen olis oikeesti sen tehnyt, eikä vain puhuta siitä tekemisestä vaan näytetään se.” Anneli

” ... tää on ihanaa, tää on mukavaa. Tulee niinkun hyväksytyks siinä omassa tavassaan tehdä ja jotenkin, että tehdä se ihan ensimmäisen koulutuksen niinkun oppitunti on se, oli se, että oikea tapa kouluttaa on oma tapa. Niin musta se on myös ohjaajana ja työnohjaajana ja psykodraamaohjaajana, että oikea tapa ohjata on oma tapa, joka tulee koulutuksesta, kokemuksesta, omasta persoonasta, kulttuurista ja kaikesta tulee se oma tapa.” Jaana

Verkostoituminen ja sen kautta ammattitaidon ylläpito merkitsi paljon näille ohjaajille. He kertoivat olevansa mukana monenlaisissa verkostoissa. He ovat jäseninä perusammattiin liittyvissä järjestöissä samoin kuin työnohjaukseen ja psykodraamaan liittyvissä jäsenjärjestöissä. Niihin kuuluminen on ohjaajille tärkeää. Järjestöt tarjoavat koulutuksia sekä kontakteja saman alan henkilöihin. Ohjaajat arvostivat myös samanlaista työtä tekevien ystävien tapaamisia ja niissä mahdollista asioitten ja ideoitten vaihtamista. Ystäviltä ja eri yhteisöiltä saatu tuki omalle työlle oli merkittävää.

Yksi haastatelluista kiinnitti huomiota siihen, että työnohjaus ei saisi olla ainoa työtehtävä. Ohjaajan tulisi säilyttää kosketus työelämään ymmärtääkseen sen, mitä työelämässä on meneillään ja saadakseen omakohtaista näkökulmaa työyhteisöjen dynamiikasta. Aktiivinen kosketus todellisiin työyhteisöihin on välttämätöntä. Se lisää ohjaajan ymmärrystä ja samaistumista ongelmiin, joita ohjattavat tuovat työnohjaukseen.

Ohjaajat kertoivat osallistuvansa mahdollisuuksien mukaan erilaisiin koulutuksiin. Monet jäsenjärjestöjen organisoimat tapaamiset ovat koulutuksellisia. Ne tarjoavat myös kohdennettuja koulutuksia alan tarpeisiin. Osa ohjaajista on mukana pitkäkestoisemmissa koulutuksissa, esimerkiksi NLP-trainer-koulutuksessa. Koulutuksiin osallistumisen motiiviksi ohjaajat mainitsivat, että terapia-alalla ei koskaan tulla valmiiksi. Kouluttajat ovat muistuttaneet heitä tästä ja kokemus työstä on lisännyt sen ymmärrystä. Työskentely ohjaajana on myös raskasta. Ohjaaja tarvitsee uudistumista ja virkistymistä.

Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen on ohjaajalle tärkeää. Ohjaajien tehtävänä on kiinnittää huomiota työhyvinvointiin. Oma esimerkki on hyväksi.

”Erittäin tärkeenä, se on, se on niinku sen kaiken kivijalka, että on jotenkin tietonen, että missä ite menee, ja tietää ne omat asiansa ja omasta, mä huolehdin ihan hirveesti niinku omasta hyvinvoinnista, siis mä liikun paljon ja meen nukkumaan ja rentoutumaan ja tämmönen niinku itsestä huolehtiminen on, on niinku se kaikista tärkein työntekemiselle.”
Sari

7.4 KEHITTYMISTARPEET

Ohjaajien työtilanteet ja niiden tuottamat haasteet ovat erilaisia. Ohjaajan tarpeisiin vaikuttaa se, missä vaiheessa työuraa ohjaaja on. Uran alkuvaiheissa on aivan eri tarpeet kuin uran keskiosassa tai päätöksessä. Asiakassuhteiden luonne vaikuttaa myös kehitystarpeisiin. Haastatellut ovat

tekemisissä ryhmien kanssa ja kehitystarpeet johtuvat paljolti tarpeesta kyetä työskentelemään ryhmien kanssa tavoitteiden mukaisesti ja ohjaamaan oikein ryhmässä tapahtuvaa oppimisprosessia. Tärkeänä ohjaajat mainitsivat taidon kuunnella ryhmää ja kuulla esiin tuoduista asioista olennainen. He arvostivat taitoa kuulla varoen, peitetysti ilmaistuja seikkoja ja niitten sävyjä. Kuulemisessa ohjaajat tunsivat jatkuvaa vajavuutta. Se on taito, joka koskaan ei tule valmiiksi ja sitä tulee kehittää alituisesti. Ohjauksen jälkeen reflektoidessaan he huomasivat, että ohjattavat tarjosivat monenlaisia vihjeitä ja ohjaajaa askarrutti, miksi hän ei ollut kuullut ja tarkentanut niitä.

”Kyllä se varmaan on, että edelleen niinkun semmosten, edelleen niinku ryhmän kuulemista, semmosten vielä hiljaisempien äänien tai nyanssien poimimista tai, et kyl siinä aina kokee vajavuutta, että jälkeinpäin kun miettii niin tuntuu, että olihan siellä tarjolla sekin pieni vihje, mikskähän en tarkentanut tai kuullut.” Anneli

Työnohjauksessa käsiteltyjen ongelmien jäsentämisen taitoa ja sen kehittämistä ohjaajat pitivät tärkeänä. Asioiden kiteyttämisen taito, olennaisten asioiden löytäminen ja oivaltava käsiteltyjen teemojen aihepiirien käsitteellistäminen oli kehittämistä edellyttävien asioiden joukossa. Haastatellut toivoivat, että he kykenisivät entistä paremmin olemaan rauhallisia ja levollisia ohjaustilanteissa. Levollisuus auttaa ohjaaja havainnoimaan tarkemmin ryhmän hienoisimpia nyansseja. Levollisuus lisäisi myös sallivuutta ja hyväksyvyyttä.

”Varmaan semmosessa kuin asioiden jäsentämisessä, jotenkin havaintojen tekemisessä, ja niin kuin levollisuuden, kehollisuuden, mielen levollisuuden, lisäämisessä, vahvistamisessa, joka tuottaa semmoista sallimista ja ehkä myös sellaista hyväksyvyyden lisäämistä myöskin.” Pekka

Ohjaajat pelkäsivät rutinoitumista. He olivat huomanneet, että helposti juuttuu omiin manereihin esimerkiksi työskentelymenetelmien käytössä. Olisi uskallettava rikkoa kaavoja ja totuttuja tapoja ja ottaa käyttöön uusia asioita. Yksin työskentelevän työnohjaajan vaarana on, että hän ottaa kantaakseen työnohjausryhmiltä asioita, jotka eivät kuulu hänelle. Ohjaaja tarttuu helposti hänelle tarjottuihin tehtäviin ja annettuihin rooleihin varsinkin, jos hän työskentelee paljon saman työyhteisön kanssa. Oma työnohjaus auttoi huomaamaan tällaiset seikat. Työnohjauksessa pääsi etäännyttämään työtään ja tarkastelemaan sen sisältöä. Jos työnohjaaja ei pysty ottamaan etäisyyttä työhönsä, hän voi tietämättään aiheuttaa ryhmälle riippuvuutta ja epäitsenäisyyttä.

”Joo, kun on täysin kehittynyt omena niin se mätänee ja putoaa maahan. Minusta tää mielikuvien maailma on se rikkaus ja sanojen, että jotenkin niiden vielä niinkun tarkempi havaitseminen ja semmoinen, että työote menee sillä tavalla aina vaan pienemmäksi ja pienemmäksi ... että jotenkin niinkun semmonen vielä enemmän niinkuin tässä ja nyt niinkuin tyhjällä päällä, pois ne oletukset, että jaksais niinku kuunnella just sen missä se ihminen on mielenkuhinoista ja hulinoista.” Jaana

Koulutuskokemus nosti esiin psykodraamaohjaajan roolit ja niiden kautta näkökulma kääntyi työnohjaajan rooleihin. Työnohjaajat halusivat menetelmällisessä osaamisessa kehittyä lisää sosiometrian käytössä. Haastateltujen mielestä sosiometrian käyttö on ollut haasteellista työuran aikana ja sitä on pitänyt jatkuvasti harjoitella. Työnohjausryhmissä ohjaajan tuli osata analysoida ryhmän työskentelyn eri tasoja. Niitä ovat ryhmän näkyvä vuorovaikutuksellinen taso. Sen lisäksi ryhmällä on tiedostamaton taso, joka vaikuttaa ryhmän työskentelyyn. Ohjaajan haasteena on, mitä siitä nostaa näkyväksi. Näkyväksi tekeminen on tapahtunut sosiometrisia menetelmiä käyttäen. Herkkyyttä tämän menetelmän käytössä pitää jatkuvasti kehittää.

"Niin, no toivottavasti mä voisin olla semmoinen vanha, viisas, lempeä nainen, jota niinkun ihmiset sitten työnohjattavat niinkun lämmöllä muistaisivat ja jotenkin vois sisäistyä ihmisten mieliin semmoisena niinkun lempeänä kannustajana." Sari

Haastatellut miettivät myös tulevaisuuttaan. Millainen on tilanne kymmenen vuoden päästä? Ensimmäisenä asiana jokainen heistä kertoi tekevänsä työnohjausta. Työnohjaustilanteissa oli variaatiota. Nuorin työnohjaaja kertoi tekevänsä työtä ohjausryhmien kanssa, jossa kommunikointi ja ryhmän taito reflektioon on kehittynyttä. Ohjattavat ryhmät tarjoavat haasteita. Useimpien ohjaajien mielikuva oli, että he olivat ikääntyneitä työnohjaajia, joiden maine on levinnyt ympäriinsä ja ihmiset tulevat mitä erilaisimpien asioitten kanssa hakemaan apua. Työnohjaajien asenteissa on tapahtunut muutos. He tekevät vielä ohjaustyötä aktiivisesti, mutta työn sävy on seestynyt. Sitä kuvaavat käytetyt termit: rauhallisuus, hiljaisuus, hyväksyvyys.

"No, tota, ... jotenkin niinkun maailmassa kiinni työnohjausten kautta, sillai et mie ajattelen, et miul on kosketus siihen, et mitä tässä elämässä tapahtuu, minkälaista on työpaikoilla ja mie tulen olemaan aika tavalla niinkun nautiskeleva työnohjaaja [naurua]. Ehkä sellanen niinku ahne ja itsekäs, et miul on vielä mahdollisuus saada niinku tällasia asioita todellisesta elämästä, niinku se muka eläkeläisen elämä ei olisi todellista, mut et tästä työmaailmasta erillisiä palasia, et mä näen sen etuoikeutettuna itteni, työnohjaajana voin jatkaa eläkeuran jälkeenkin vielä." Valma

Haastatellut toivoivat, että heillä säilyisi halu uudistua ja että he eivät olisi kangistuneet rutiineihin. Uuden oppiminen säilyttää elävyyden työssä. He halusivat ehtiä lukemaan enemmän työnohjausta käsittelevää kirjallisuutta. Haastatellut nostivat esiin rakkauden tehtyä työtä kohtaan. Pitkään työnohjausta tehneet haastatellut ilmaisivat kiitollisuutensa ja arvostuksensa tekemäänsä työtä kohtaan. He ilmaisivat halunsa seurata jatkuvasti alan kehitystä.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1 TYÖNOHJAAJAN OMAN OHJAAJUUDEN KASVAMINEN

Ydinkategoriaksi tässä aineistossa muodostui työnohjaajan oman ohjaajuuden kasvu työnohjausuran aikana. Haastatellut aloittivat kuvaamalla tätä työnohjaajan asiantuntijuudeksi. Keskeisiksi kategorioiksi tiivistyi haastateltujen kuvaama ero ohjaajan asiantuntijuuden, oman kognitiivisen tiedon sekä ammatillisen taidon ja asiakkaiden oman alan tuntemisen substanssiosaamisen välillä.

Haastateltujen mukaan heidän ohjaajuutensa perustui kognitiivisille taidoille sekä alaspesifille tietämykselle, jotka ovat peräisin hankitusta ammatillisesta koulutuksesta, erikoistumisesta työnohjaajaksi sekä työnohjaustaitojen täydentämiseksi hankitusta toiminnallisten menetelmien koulutuksesta. Yhtä haastateltua lukuun ottamatta ohjaajat olivat hankkineet ensin työnohjaajan koulutuksen ja sen täydentämiseksi psykodraamaohjaajatutkinnon. Jokaisella haastatellulla oli työnohjaajan perustaidot sekä työkokemusta jo ennen tämän tutkimuksen haastattelun kattamaa ajanjaksoa. Haastattelun suuntasin kattavan ajallisesti kasvuprosessin, joka alkoi menetelmien käyttöönottohetkestä haastattelutilanteeseen.

Ammatillisessa osaamisessa tiedon osuus oli merkittävä. Tieto johtaa luovaan toimintaan ja tiedon hallintaan. Informantit rajasivat selkeästi omasta tehtävästään ja koulutuksestaan tulevan, työnohjaukseen liittyvän kognitiivisen tiedon sekä asiakkaiden mukanaan tuoman, heidän työtehtäväänsä kuuluvan tiedon, substanssin, välillä. Ohjaajuuden myötä ohjaustilanteissa tapahtuu myös tämän substanssin oppimista. Työnohjaajat antoivat tälle merkityksen, jossa ohjaaja ja ohjattavat jakavat yhteiset merkityssisällöt. Ne ovat tärkeitä luottamuksellisen työskentelyilmapiirin luomiseksi ohjausryhmään. Kielen avulla ohjaaja osoittaa ymmärtävänsä ohjattavien työn aluetta ja sen ongelmia.

Merkittävä oppimisprosessi uran alkuvaiheessa oli kokemuksen myötä lisääntynyt menetelmällinen osaaminen. Tärkeänä haastatellut pitivät oppimista soveltamaan koulutuksesta hankittuja menetelmiä käsiteltävien teemojen mukaan sovellettuina. Heidän tuli kyetä auttamaan ohjattavia omassa kasvuprosessissaan, joka on työnohjaustoiminnan päätehtävä. Toiseksi heidän tuli osata

soveltaa hankittuja menetelmiä siten, että ne edistivät ryhmän kehitystä. Menetelmien soveltamisessa ohjauskaaren kulloinkin meneillään oleva tilanne edellytti ohjaajalta taitoa valita oikea menettelytapa ryhmän esille nostamien asioiden käsittelemiseksi. Keskeistä ryhmien aloituksessa oli ryhmädynaaminen osaaminen, jolla autettiin ohjausryhmää muodostumaan työskentelyryhmäksi. Myöhemmässä vaiheessa ohjaaja valitsi soveltuvan työskentelykeinoon ryhmäprosessin mukaan.

Oppimisprosessissa olennaiseksi seikaksi ohjaajat mainitsivat jokaisessa työnohjauksessa kahden erillisen prosessin hallinnan. Ensimmäinen hallittava prosessi oli yksittäisen istunnon työskentelyn hallinnan oppiminen niin, että se palveli ohjaukseen saapuneita henkilöitä. Siinä haastatellut jaottelivat eri tehtäviä. Ryhmä ohjataan aluksi työskentelyryhmäksi, joka edellyttää ohjaajalta ryhmädynaamista osaamista. Ryhmän työskentelyilmapiiri piti luoda turvalliseksi ja luottamukselliseksi. Yksittäistä ohjattavaa rohkaistiin avoimeen, kasvua edistävään työskentelyyn. Ohjaajat käyttivät siihen erilaisia menettelytapoja. Keskeistä niissä oli, että ohjaaja kertoi tarpeellisiksi katsomansa ryhmää koskevat säännöt, joista tärkeimpänä oli luottamuksellisuus, joka koskee ryhmässä käsiteltäviä asioita. Toisten ryhmän jäsenten kunnioittaminen ja kielto loukata olivat olennaisia ryhmän sääntöjä. Ohjaajat määrittelivät tehtäväkseen ryhmässä liikkumisen ryhmän rajapinnalla. Ohjaaja on tiiviisti yksi ryhmän jäsenistä, mutta samaan aikaan hänen on säilytettävä ulkopuolisen tarkkailijan roolinsa sekä ryhmän toiminnasta huolehtivan aktiivinen rooli. Hänen tuli havaita ryhmän tarpeet sekä analysoida oikein käsiteltävää asiaa koskeva informaatio.

Toinen ohjaajan työskentelyssä hallittava kaari muodostui koko työnohjauksen keston pituisesta ohjausprosessin kaaresta, jossa tärkeitä tarkastelun ja mielessä pitämisen kohteita olivat ryhmän kasvu ohjauksen kuluessa sekä yksittäisen ohjattavan edistymisen jatkuva seuraaminen. Ohjaajan tuli oppia havainnoimaan molemmat prosessit sekä välittämään niistä saatu tieto ohjausinterventioina ja palautteena ohjattaville. Hänen tuli myös muistaa koko työnohjausprosessille alussa asetetut tavoitteet, tarkastaa niiden adekvaattisuus ajoittain ja toimia niiden mukaisesti.

Työnohjaajan omassa kasvussa kasvu ohjaajuuteen korostui. Haastatellut mainitsivat neljä ohjaajan käytössä olevaa roolia, jotka ovat ohjaajan, tuottajan, analysoijan ja terapeutin roolit. Ohjaajan tulee hallita nämä neljä roolia työskentelyn aikana. Kunkin roolin painotus vaihteli ohjaustilanteesta riippuen, ja roolien painotuksessa oli henkilökohtaisia korostuksia. Oppimisen alkuvaiheessa ohjaajan fokus oli suuntautunut suurelta osin omien mielensisäisten asioiden tarkasteluun, oman

työskentelyn havainnointiin ja reflektointiin. Samanaikaisesti ohjaajalta liikenä niukasti huomiota ohjattavien työskentelyyn ja heiltä saadun informaation tarkkailuun. Ohjattavien saama tila oli ohjaajan mielessä pieni. Kokemuksen myötä ohjaajan jakamien tilojen koossa tapahtui muutos. Ohjaajan itsetarkkailun tila pieneni ja tarkkailu siirtyi ikään kuin taka-alalle. Samalla ohjattavan tila kasvoi. Ohjaajat kuvasivat säilyttävänsä kuitenkin aina osan itsetarkkailusta ohjauksen aikana. Haastatellut eivät enää korostaneet vahvuuksinaan menetelmällistä osaamista. Asian voi tulkita siten, että tässä työskentelyn vaiheessa menetelmällinen työskentely oli jo harjaantunutta ja ohjaajat kiinnostivat vahvuuksistaan puhuessaan huomion ohjattavien itsensä ilmaisuun, viestintään, ryhmän vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön.

Työssä ohjaajat korostivat jatkuvaa, intensiivistä keskittymistä ryhmän tarjoamaan monipuoliseen informaatioon. Pääosa siitä muodostui ohjattavien kertomasta. Lisäinformaation hankkimiseksi ohjaajat käyttivät toiminnallisia menetelmiä. Näillä menetelmillä ohjaajat syvensivät ohjattavan tietoisuutta käsiteltäviin ongelmiin liittyvissä seikoissa. Psykodraamaohjaajakoulutus oli antanut ohjaajille virikkeitä sekä välineitä tarkkailla ohjattavien nonverbaalia viestintää, ilmeitä, eleitä ja kehon asentoja. He oppivat käyttämään havaintojaan ohjattavan kertoman raportin täydentäjänä. Toiminnalliset menetelmät tarjosivat mahdollisuuden elävöittää kerrottua ja asettaa tapahtumat käytännössä näkyviksi näyttämölle. Tapahtuma toistettiin ohjattavan kertomassa muodossa käyttäen esittämisessä apuna toisia ohjausryhmän jäseniä näyttämään tapahtuman vuorovaikutus. Ohjattava saattoi tarkkailijana puuttua tapahtumien kulkuun, ja muuttaa niitä haluamallaan tavalla ja haluamaansa muotoon. Hän pääsi harjoittelemaan uusia tapoja toimia. Työskentelyyn tuli mukaan rooliharjoittelu.

Ohjaustaitojen kehittämisessä merkittävä tekijä oli uran aikana hankittu monipuolinen kokemus. Se on jatkuvasti muuttuvaa ja lisääntyvää. Työskentely erilaisten ryhmien kanssa sekä niiden tuottamien käsiteltävien sisältöjen moninaisuus tuottivat kokemusta. Sen hyödyntämiseksi ohjaustyössä haastatellut pitivät tärkeänä kokemuksen erittelyä ja reflektointia. Reflektoinnin myötä ohjaajat oppivat ymmärtämään oman persoonan merkityksen työlle, ja siksi itsetuntemus ja sen kehittäminen korostuivat. Tämän reflektiivisen ammattikäytännön vahvistamiseen ohjaajat valitsivat kehitystarpeidensa ja elämäntilanteensa mukaiset muodot ja sisällöt. He mainitsivat kehitettävänä seikkoina muun muassa rohkaistumisen konfrontointiin, palautteen antamisen ja käsiteltyjen asioiden jäsentämisen. He saivat tukea siihen samaa työtä tekevilta ystäviltään, ohjauksen teoriaa käsittelevästä kirjallisuudesta, itselleen sopiviksi katsomistaan koulutuksista ja erityisesti omasta työnohjauksesta.

Kokemuksen hyödyntämisessä haastatellut mainitsivat erilaisia vaiheita. Työuran alussa ohjaajille oli tärkeää myönteinen palaute sekä onnistumisen kokemukset ohjaustilanteissa. Epäonnistumisia ja tehtyjä virheitä oli aluksi vaikeata tarkastella. Ne horjuttivat ammatillista itsetuntoa. Niiden tarkasteluun ohjaajat tarvitsivat etäisyyttä ja rohkeutta. Tapahtumien reflektointi oli vastenmielistä. Ohjaajat pyrkivät välttämään virheellistä toimintaa suunnittelemalla istunnot etukäteen. Ohjaukset eivät kuitenkaan edenneet suunnitelmien mukaan. Ohjaajat oppivat vähitellen luottamaan siihen, että heillä oli taidot hallita kulloinkin eteen tulevia tapauksia. Niitä ei voinut ennakoida, mutta kokemuksen myötä ohjaajat vahvistuivat kohtaamaan haasteet.

Ohjaustaitojen kehittymisen myötä tapahtui työnohjaajien ohjaustilanteisiin asennoitumisessa muutos. Ohjaajat oppivat vähitellen asennoitumaan niihin jännittämättä. Rentoutuessaan ohjaajat saattoivat kiinnittää enemmän huomiota ohjattaviin ja ryhmään oman itsen sijasta. Huojentunut olo tuotti työskentelyyn keveyttä, leikkimielisyyttä, joka osaltaan lisäsi ohjaajan ja ohjattavien luovuutta ja spontaanisuutta. Ohjaajat kertoivat herkistyneensä työn myötä havainnoimaan ohjattavia paremmin. He kuvasivat asiaa ilmaisulla ”tarkkakorvaisuus”. Ohjattavien kertomasta he kuulivat tarkemmin vivahteita, kätkeytyä ilmaisuja, kerrottuun liittyviä tunteita ja asenteita. Kokemukset lisäsivät ohjaajan rohkeutta nostaa esille havaitsemiansa ristiriitoja ohjattavien kerronnassa. He havaitsivat yhä monipuolisempia vihjeitä ja sävyjä rikastuttamaan työnohjausta.

Haastatteluhetkellä ohjaajien asenne työssä tapahtuneisiin epäonnistumisiin ja virheisiin oli muuttunut. Niiden itsetuntoa horjuttava vaikutus oli muuttunut työnohjauksissa hyödynnettäväksi materiaaliksi. Kokemukset olivat vahvasti kasvattavia tapahtumia. Ne tuottivat nopeasti paljon tietoa ohjaustilanteista ja ohjaajan toiminnasta. Ohjausryhmissä kyettiin tarkastelemaan tapahtumia ja nostamaan niistä saatava oppi toiminnan hyödyksi. Ohjaajat kuvasivat tätä oppia tietona, joka ohjasi myöhemmin toimintaa ja ajattelua työskentelyssä. Ne toimivat myös malleina, joita voitiin siirtää ohjattavien työyhteisössä toimimisen malleiksi. Työssä tapahtui erehdyksiä ja tehtiin virheitä. Niistä saatavaa tietoa voitiin hyödyntää. Ohjaajien vaativuus itseään kohtaan oli vähentynyt. He hyväksyivät oman epätäydellisyytensä ja rajallisuutensa ja se puolestaan auttoi osoittamaan hyväksyntää ohjattavia kohtaan. Tällaisessa oppimisessa yhdistyi kokemuksella hankittu, aistein havaittu tieto teoreettiseen, käsitteelliseen tietoon. Kokemukset ohjasivat myöhemmin tapahtuvaa toimintaa. Ne palvelivat ohjaajia jatkuvassa työnsä ja itsensä kehittämisessä.

Haastatellut pitivät osaamisensa ylläpidossa ja kartuttamisessa tärkeänä jatkuvaa kouluttautumista. He osallistuivat eripituisiin täydennyskoulutuksiin, alalla olevien järjestöjen järjestämiin

tilaisuuksiin sekä eri oppilaitosten tarjoamiin alalle soveltuviin kursseihin. Haastatellut osallistuivat niihin harrastuneisuutensa, henkilökohtaisen kiinnostuksensa ja kokemiansa kehitystarpeiden mukaisesti. He pitivät välttämättömänä ammattilehtien ja kirjallisuuden lukemista, joka auttoi pysymään ajan tasalla alan kehityksestä. Verkostoituminen samaa työtä tekevien kanssa toimi työyhteisöä korvaavana seikkana ohjaajille, jotka työskentelivät yksin. Haastatelluilla oli myös kokemus omasta terapiasta. Se ja työskentely alan kehitystä edistävän tutkimuksen parissa lisäsi vaikutuksensa osaamiseen.

Ohjaajat kuvasivat tarvettaan täydentää ohjaustaitojaan. Koulutuksien eräänä vahvana antina oli niiden antama rohkaisu ohjaajien omalle tavalle toimia. Ne rohkaisivat luottamaan omaan ohjaustapaan. Ohjaustyö edellytti jatkuvaa itsensä kehittämistä, sillä itsensä toistamisen, rutinoitumisen ja maneereihin juuttumisen vaara oli suuri. Ohjaajat ilmaisivat kehittymistarpeensa kuvaamalla sitä tavoitteeksi harjaantua kuulemaan ohjattavia ja ryhmiä entistä paremmin. Mielestään he eivät milloinkaan ole täysin valmiita siinä. Tarpeellista oli kiinnittää huomiota ja terävöittää työnohjauksessa esiin nostettujen asioiden hahmottamista ja jäsentämistä. Ohjaajan tulee havaita ja nostaa olennaiset asiat käsittelyyn, analysoida niitä oikein ja kyetä palauttamaan ne ryhmälle sellaisessa muodossa, että ryhmä kykenee omaksumaan ja oppimaan niistä. He toivoivat myös kehittyvänsä levollisuudessa. Levollisuus auttaa ohjaajaa olemaan läsnä kokonaisena ohjaustilanteissa sekä kuulemaan ja havainnoimaan asioita tarkoin. Levollisuus luo myös hyväksyvyyttä ryhmään. Ohjaajat totesivat olevansa esimerkkejä ohjattaville.

Haastateltujen työnohjaajien ammatillisessa kasvussa voi nähdä Ruohotien (2000, 9) mukaisen jatkuvan ammatissa ja työtaidoissa kehittymiseen tähtäävän toiminnan. Ohjaajat toimivat määrätietoisesti teoreettisten tietojensa kartuttamiseksi lukemalla kirjallisuutta. He osallistuivat henkilökohtaisten tarpeittensa mukaan erilaisiin koulutuksiin. Työorganisaation puutteen haastatellut korvasivat vuorovaikutuksena samaa työtä tekeviin henkilöihin. Urakäsitteen mukaista kehitystä kuvasti haastateltujen painottama reflektioon perustuva oman työn tarkastelu, joka työkokemuksen myötä syveni ohjattavien tarpeiden entistä tarkempaan havaitsemiseen sekä menetelmälliseen harjaantumiseen käyttää kulloiseenkin tilanteeseen soveltuvia menetelmiä. (Ruohotie 1998, 7.)

Järvisen (1999, 269) elämänkaariperspektiivin viitekehyksen mukainen ammatillinen kasvuprosessi noudatti haastatelluilla löyhästi prosessimallia. Haastateltujen kehityksestä saattoi löytää prosessin vaiheita kuten selviäminen, sopeutuminen, vakiinnuttaminen sekä kasvava eksperttiys.

Prosessimallista poiketen haastateltujen ammatillisen kasvun keskeiseksi teemaksi nousi ohjaajan taito luoda sellainen ohjauksellinen suhde ohjattaviin, joka mahdollisti ohjattavien omien edellytysten hyödyntämisen heidän ammatillisessa kasvussaan. Suhde muistutti osiltaan terapeutista asiakassuhdetta. Ammatillinen kasvu siinä oli ohjaajien ensimmäinen tavoite. Järvisen sisällyttämät jatkuvan ammatillisen koulutuksen käsitteen erilaiset elementit korostuivat haastateltujen kertomassa. Niitä olivat erityisesti muodollinen täydennyskoulutus, itseohjautuva opiskelu, tutkintotavoitteiset ohjelmat sekä konsultatiivinen ohjaus. Ne painottuivat haastatelluilla henkilökohtaisten tarpeitten mukaan eri tavoin. (Järvinen 1999, 269.)

Työnohjaajien kasvuprosessia voidaan teoreettisesti tarkastella Illeriksen (2004) kokonaisvaltaisen oppimisen kehityksen kolmen dimension tapaan. Haastatellut korostivat ammatillista koulutusta, työnohjaajakoulutusta ja koulutustaan toiminnallisten menetelmien käyttöön, jotka liittyivät kognitiivisen dimensioon. Tiedon hankinnassa emotionaalinen dimensio ilmeni alun tuottamana jännityksenä, jonka huojentuminen lisäsi ohjaajan potentiaalia hyödyntää työn ja koulutusten tarjoamaa informaatiota oppimisen hyväksi. Työuransa lopulla ohjaajat ilmaisivat vielä ilonsa saada osallistua ohjattavien elämään ja päästä oppimaan heidän tuomastaan elämän rikkaudesta. Useimmilta haastatelluilta puuttui työyhteisö. Sosiaalinen kenttä muodostui kontaktina ohjattaviin, työn tilanneisiin organisaatioihin sekä vertaistukena kollegoihin ja eri koulutusten opiskelutovereihin. Sosiaalisen kanssakäymisen puolta vahvisti vielä oma työnohjaus.

8.2 KESKEISET AMMATILLISEN KASVUN PIIRTEET

Haastattelumateriaalista oli hahmoteltavissa vaiheita, jotka tiivistyivät neljän selkeästi eriytyvän teemaan. Näitä vaiheita ei voinut kuitenkaan pitää kronologisessa järjestyksessä etenevinä haastatelluilla. Variaatiota muodostivat ohjaajien erilaiset elämäntilanteet, osallistumiset erilaisiin koulutuksiin sekä työskentely erilaisten ohjausryhmien kanssa.

Ammatillisen kasvun prosessissa haastateltujen kertomasta voidaan tiivistää karkeasti neljä keskeistä kasvun vaihetta. Ensimmäinen vaihe oli *uran aloittamisvaihe*, joka ajoittui tässä tutkimuksessa pääosin vaiheeseen, jossa ohjaajat olivat suorittaneet psykodraamaohjaajatutkinnon työnohjaustaitojensa täydentämiseksi. Yksi haastateltavista hankki työnohjauskoulutuksen draamaopintojen jälkeen, ja hänen kohdallaan tarkastelun aloituskohta oli työnohjausuran aloittaminen. Uran aloitusvaihetta luonnehti vahvasti uuden menetelmän, toiminnallisten menetelmien opettelu ja haltuunotto. Toista vaihetta luonnehti *kasvanut asiantuntijuus*

työnohjaustaidoissa. Kolmatta vaihetta leimasi *syvenevä asiantuntijuus*. Neljättä vaihetta voi luonnehtia *kypsän asiantuntijuuden vaiheena*. Viimeiseen vaiheeseen tässä tarkastelussa liittyi myös tulevaisuuden näkökulman ja vähäisessä määrin irtautumisen ja työstä vetäytymisen tarkastelu.

8.2.1 Uran aloittamisvaihe

Uran aloittamisvaihe käsitti tässä tutkimuksessa pääasiassa vaiheen, jossa haastatellut opettelivat ottamaan haltuunsa opiskelemaansa uutta välinettä, toiminnallisia menetelmiä ohjaustyöhönsä. Lähes jokaisella haastatellulla (7/8) oli kokemusta työnohjauksesta ennen toiminnallisten menetelmien käyttöönottoa ohjaustoiminnassa. Tämän vaiheen pääasiallinen oppiminen suuntautui menetelmälliseen oppimiseen sekä koulutuksessa hankitun teorian siirtämiseen käytännön työhön. Ohjaajat pitivät tärkeänä todellisessa toimintaympäristössä hankittua työkokemusta. Tätä vaihetta luonnehti haastateltujen kertoman mukaan alussa epävarmuuden tunne. He yrittivät hoitaa epävarmuuden tunnettaan paneutumalla ohjaustyön ulkoisten puitteitten varmistamiseen. Vähitellen he alkoivat luottaa ohjaustaitoihinsa ja rohkaistuivat työskentelemään ohjausprosessin varassa. Muutosta luonnehtii asennetta kuvaava ilmaisu ”heittäytyminen” ohjausprosessin kuljettamaksi. Tähän vaiheeseen liittyi myös menetelmällinen harjoittelu, jossa alkuvaiheessa korostuivat koulutuksessa saadut mallit. Ohjaajat harjaantuivat vähitellen havainnoimaan työskentelynsä kohdetta. He kuvasivat tilannetta ohjaustilanteessa itseensä ja ohjattavaan suuntaamansa huomion suhteena. Alussa ohjaajien huomio keskittyi pääasiassa oman työskentelyn havainnointiin eikä heiltä liennyt paljoa huomiota ohjattaville. Ohjaajat hakivat tukea työskentelylleen kokemistaan onnistumisista ja myönteisestä palautteesta. Epäonnistumiset ja virheet horjuttivat vähäistä ammatillista itsetuntoa.

8.2.2 Kasvanut asiantuntijuus

Kasvaneen asiantuntijuuden vaihetta ilmensi selkeästi ohjaajan havaittu tunnetilan muutos ohjaustilanteissa. Haastatellut kuvasivat sitä rauhoittumisena, huojentumisena ja levollisuuden lisääntymisenä. Tunnetilalla oli vaikutus haastateltujen kuvaamiin ohjaustilanteisiin. Ohjaajat kykenivät havainnoimaan tarkemmin ohjattavien monipuolista viestintää. He herkistyivät kuvauksensa mukaan kuulemaan, näkemään ja aistimaan ohjattavaa. Ohjaajien alkutilanteissa kokema tiukka vaativuus itseä kohtaan hellitti ja tilalle tuli rentoutuminen. He alkoivat luottaa käyttämänsä menetelmän toimivuuteen ja siihen, että ryhmäprosessi tukee työtä. Haastateltujen asenteet ohjattavia kohtaan muuttuivat. He oivalsivat, että ohjattavilla oli olennainen tieto

työstettävistä asioista. Heillä oli myös taito ja resurssit ongelmien käsittelyyn. Ohjaajan tehtävänä oli vain auttaa heitä löytämään itse oma taitonsa ja voimavaransa.

Vastaavasti ohjaajat luopuivat neuvojan ja opettajan roolista. He oppivat tekemään selkeän eron oman käsityksensä ja ohjattavan käsityksen välillä työskenneltävästä asiasta. Ohjaustilanteissa ohjattava oli ainoa ekspertti ja ohjaajan tehtävänä oli tukea ja vahvistaa ohjattavan oppimista kaikin käytettävissä olevin keinoin. Ohjaajan huomio siirtyi lisääntyvästi itsestä ohjattavaan. Haastatellut kertoivat kuitenkin, että he kaikissa ohjaustilanteissa säilyttivät aina osan itsetarkkailusta työskentelyn aikana. Intensiivisissä työskentelyjaksoissa tarkkailu oli luonnollisesti vähäisempää ja levollisemmissa tilanteissa huomattavampaa. Tarkkailun säätely muodostui automaattiseksi ja tiedostamattomaksi.

Ohjaajien käyttämä roolivalikoima muuttui myös. Alkuvaiheessa ohjaajat olivat turvautuneet opastajan ja neuvojan rooliin. Muutamilla haastatelluilla oli kokemusta neuvonnasta ja opastamisesta aikaisemmalta työuralta. Kokemuksen myötä tämä rooli pieneni ja tilalle tuli oppimisen ohjaajan, kuuntelijan ja kannustajan rooli. He kuvasivat tätä termillä ”fasilitaattorina” toimiminen. Haastatellut kertoivat havahtuneensa huomaamaan työtehtävästä johtuvia velvoittavia eettisiä seikkoja. Eettinen pohdinta koski työskentelyä ohjattavien kanssa, vastuuta ohjaustyön tilannutta organisaatiota kohtaan sekä velvoitetta omaa toimintaa kohtaan. He pohtivat kysymystä omassa työskentelyä koskevassa työnohjauksessa sekä työskentelynsä reflektoinnissa.

8.2.3 Syvenevä asiantuntijuus

Syvenevän asiantuntijuuden vaihetta haastateltujen mielestä vahvimmin leimasi lisääntynyt ohjaajan itsetuntemus ohjaustyössään. Omaan persoonallisuuteen liittyi ohjaajien omien rajojen selkiytyminen. He oppivat tunnistamaan oman tiedon ja ymmärryksen rajallisuuden sekä hyväksymään sen. Vertailussa he totesivat, että joku toinen henkilö osaa toisia asioita ja toimii toisin.

Oma osaaminen ja työskentely ei silti ole kehnompaa kuin toisten. He oppivat arvostamaan omaa osaamistaan. Omien rajojen tunnistaminen tuotti levollisuutta. Se auttoi heitä olemaan eheämmin läsnä ohjaustilanteissa ja keskittymään ohjaustapahtumaan, ja se lisäsi myös ohjattavien arvostamista. Työhön oli tullut iloa ja he kertoivat nauttivansa työstään. Lisääntynyt leikkimielisyys ja ilo lisäsivät ryhmätyöskentelyyn luovuutta ja spontaaniutta.

Työhön asennoitumisessa oli tapahtunut muutos. Vaativuus itseä kohtaan väheni. He luopuivat itselleen asettamista vaatimuksista ja tavoitteista, jotka kahlitsivat ja jotka myös veivät tilaa ohjaustilanteisiin paneutumiselta. Ohjaajattavien miellyttämisen tarve väheni. He pysyivät paremmin omana itsenään työssään. Haastatellut kertoivat oppineensa kieltäytymään ohjattavien heille tarjoamista rooleista. Ohjaaja toimii työnohjauksessa mallina. Haastatellut tiedostivat tämän ja he tarkkailivat huolella toimimistaan ja pyrkivät arvioimaan sen vaikutusta ryhmään.

8.2.4 Kypsän asiantuntijuuden vaihe

Tämä vaihe esiintyy selkeimmin pitkään työnohjausta tehneiden työnohjaajien haastatteluissa. Heissä näkyi kypsä ammatin sisäistäminen, joka ilmeni ammattiin liittyvän teorian ja menetelmien hallintana. He asettuivat levollisina työnohjauksiin ja toimivat korostetusti persoonallisten taitojensa mukaisesti. He tunnistivat omat rajansa ja hyväksyivät ne. Tietoisuus omasta epätäydellisyydestä oli lisääntynyt ja ohjaajat uskoivat, että heidän osoittamansa malli toimi mallina ohjattaville ja osoitti, että epätäydellisenäkin ihminen on riittävä työntekijänä. Ohjaajat tunnistivat ja määrittelivät itse tehtävänsä rajat, joita he halusivat toteuttaa. He saattoivat innostua ja nauttia työstään ja sen moninaisista haasteista. Ryhmän ristiriidat ja konfliktit eivät olleet enää pelottavia, vaan ne olivat merkki siitä, että ryhmät toimivat ja ne käsittelivät todellisia asioita työyhteisöistä.

Omaa ja ryhmän ahdistusta ohjaajat olivat oppineet sietämään, ja he sietivät myös ryhmän ja omaa tietämättömyyttään. Työnohjauksissa saattoi pysähtyä ja jäädä hämmästelemään sitä, missä ohjausryhmä saattoi kulkea ja mikä mahtoikaan olla käsiteltävän asian merkitys. Työssään ohjaajat saattoivat liittyä ohjattavien kertomiin asioihin jakamalla omia kokemuksiaan vastaavista tilanteista. Tällä tavoin he auttoivat ohjattavia tuntemaan, että he eivät jääneet yksin ongelmiansa kanssa. Ohjaajat eivät halunneet olla värittämiä, neutraaleja, kuten terapiatyössä usein saatetaan edellyttää.

Toimintansa perusteita ja päätöksiä ohjaajat selittivät tekevänsä intuitioon perustuen. Ohjausprosessien kaaren seuraaminen oli helppoa. Yksittäisen ohjattavan kohtaamisessa ohjaajille oli tullut tärkeäksi tarve ymmärtää tarkoin ohjattavan merkityssisältöjä. Ohjattava ja hänen tarpeensa oli toiminnan keskipiste.

Työskentelyn tason syvenemisen myötä oli myös tapahtunut muutos ohjaajien hahmottamistavassa. Työhistoriasta perua oleva yksilötyöskentelyn malli väistyi. Ohjaajien käsitys ryhmien merkityksestä koki perustavaa laatua olevan muutoksen. Morenolaisen filosofian mukaisesti

ohjaajat alkoivat korostaa yksilön kuulumista ryhmään. Ohjattavat olivat jäseninä monenlaisissa ryhmissä työtehtävänsä kautta. Heidät nähtiin kaikessa toiminnassaan ryhmän jäseninä. Oma asema ja ohjattavien roolit näissä ryhmissä oli tärkeä tarkastelun kohde.

Sosiometrinen työskentely ja ryhmädynamiikka korostui. Ohjattavien liittymistä ryhmiin tarkasteltiin eri menetelmin monitasoisesti henkilökohtaisesta sosiaalisen atomin käytöstä työyhteisön sosiaalisiin suhteisiin saakka. Paralleleleina, rinnakkaisina ilmiöinä, ryhmäilmiöt tulivat mukaan työnohjausryhmien työskentelyyn. Näin työyhteisöjen ongelmat olivat käsiteltävissä työnohjauksessa. Ryhmädynaamisen osaamisen myötä dialogisuuden merkitys kasvoi, ja sen kehittäminen oli tärkeätä.

Ohjaajat kertoivat viihtyvänsä työssään. Ohjaustyö tuotti monin tavoin tyydytystä. Rikkautena he pitivät monipuolisia mahdollisuuksia saada osallistua ohjattavien elämään. Ohjaustilanteet avasivat näköaloja monipuolisesti ohjattavien henkilökohtaiseen elämään sekä organisaatioihin. Ohjaajat halusivat auttaa ohjattavia näkemään arkisen työnsä laajemmassa kontekstissa. Sitä kuvaa yhden ohjaajan maininta arkityötä tekevistä lastentarhan työntekijöistä, jotka päivittäin pukevat kurahousuja lapsille. Heidän työnsä on tärkeätä, sillä he tekevät työtä tulevaisuuden hyväksi, he kasvattavat kansalaisia tulevaisuuden Suomelle.

Työnohjaustaitojen ylläpitäminen ja kehittämisen tarve tuli esiin ohjaajien pohdinnassa, kun he arvioivat tilannetta kymmenen vuoden kuluttua. He arvioivat, millaisia ohjaajia he halusivat olla silloin. Jokainen haastateltu toivoi tekevänsä edelleen työnohjausta, joka on merkki ohjaajien sitoutumisesta työhönsä sekä oman työn arvostamisesta. He pitivät tärkeänä jatkuvaa kehittymistä työssään. Oman ammattialan ja työnohjaustoiminnan seuraaminen oli välttämättömänä. Työelämän muutosten seuraaminen oli myös olennaista.

Ohjaajat pelkäsivät erityisesti, että he jäykistyvät rutiininomaisiin ohjaustapoihin ja kangistuneisiin käsityksiin. Sen torjumiseksi reflektiivisyys omaa työtä, toimintatapaa ja asenteita kohtaan korostui. He toivoivat säilyttävänsä tuoreutensa sekä kyvyn innostua uusista asioista sekä uudistua ohjaustaidoissa. Erityisesti heidän tulevaisuudenkuvassaan korostui tarve edelleen herkistää tärkeimpänä pitämäänsä työvälinettä, ohjattavan kuulemista ja ymmärtämistä. He toivoivat myös edistyvänsä ryhmädynamiikan havainnoimisessa ja ryhmän sosiometrian seuraamisessa. Ne alueet ohjaajien mielestä eivät milloinkaan tule valmiiksi.

Työnohjaustapansa muutosta he kuvasivat ilmaisulla, että se ajan myötä muuttuu aina vain pienimuotoisemmaksi. Ohjaajan osuus siinä vähenee ja ohjattavan osuus kasvoi. Ohjaajat toivoivat kuulevansa entistä herkemmin vähäisimmätkin vihjeet ja he halusivat keskittyä ohjattavan ilmaisun merkitysten ymmärtämiseen. Heidän myötätuntonsa ohjattavia kohtaan kasvoi ja he toivoivat voivansa tukea ohjattavan omaa persoonallista tapaa toimia.

Tiivistettynä kasvuprosessin voi kuvata siten, että alun kouluttajan, neuvojan ja opastajan rooli vaihtui ohjattavan omasta osaamisesta vahvistamiseen. Työnohjaajan fokus vaihtui itsen tarkkailusta ohjattavan tarkkailuun, johon liittyi herkistynyt ohjattavan aistiminen. Kehitys jatkui siten, että ohjaaja siirtyi työskentelyssään yhä enemmän taka-alalle, ja hänen roolinsa muuttui hämmästelijän, kyselijän, myötätuntoisen vahvistajan rooliksi. Työskentelyssä keskeiseksi henkilöksi nousi ohjattava tietoineen ja taitoineen. Ohjaajat näkivät ohjattavan ryhmän jäsenenä ja ryhmää koskeva havainnointi lisääntyi. Kuvattu kehitys jatkui koko uran ajan. Ilmiö heijastui ohjattavien kokemuksena koulutuksista. He kuvasivat koulutusten antina erityisesti oman ohjaustavan vahvistamisen. Tätä he toteuttivat myös työssään ohjaajina ja kertoivat nauttivansa työstään.

Verrattuna Järvisen (1999, 266.) ammatillisen kehittymisen prosessimalliin tämän tutkimuksen tuloksena kuvatut kehitysjaksot sisältävät monilta osilta Järvisen malliin sisältyviä aineksia. Yhtäläisyyksiä kehittymismalliin löytyy ammattiin kytkeytyvien taitojen ja sisältöjen oppimisen etenemisvaiheitten yhdenmukaisuudessa. Erityisesti uran aloittamisvaihe tapahtui samoja piirteitä noudattaen.

Verrattuna Järvisen (1999, 266) yhteisöorientaatiovaiheeseen, useimmilta työnohjaajilta puuttui itsenäisinä yrittäjinä työyhteisö, tai he olivat löyhästi liittyneitä samaa työtä tekevien yhteisöihin. Näin osallistuminen päätöksentekoon ja kehittämisprojekteihin puuttui. Myös työyhteisön vaikutus työnohjaajan kasvuun puuttui. Heiltä puuttui työyhteisön tuki ja he joutuivat hakemaan tuen etäämmältä, samaa työtä muualla tekeviltä kollegoilta. Tuen saamisessa työnohjaajilla korostui oman työnohjauksen merkitys, osallistuminen koulutuksiin ja alan erilaisiin tilaisuuksiin. Erityisenä piirteenä haastateltujen työnohjaajien kohdalla ylläpitävän suoriutujan ja asiantuntijuuden vaiheessa korostui jatkuva kouluttautuminen sekä vahva omasta työkyvystä huolehtiminen.

8.3 NÄKÖKULMA TYÖNOHJAUKSEN MERKITYKSEEN

Työnohjaukselle ja työnohjaajan toiminnalle ovat tärkeitä ne merkitykset, joita he antavat tekemälleen työlle. Näitä merkityksiä haastatellut ohjaajat pohtivat monitahoisesti. Työnohjauksen tarve heidän mielestään nousi työelämästä. Nopeasti muuttuva työelämä tuottaa uusia vaatimuksia työntekijöille. Työstä on tullut kiireistä ja kuormittavaa. Erityisesti ihmissuhdetyössä työn tuloksellisuuteen vaikuttavat työntekijän asenteet ja motivoituneisuus työhönsä. Työntekemisen edellytyksenä on, että työntekijän työkyky säilyy. Työstä koituvien kuormittavien tekijöiden käsitteleminen on tarpeellista, jotta työntekijä jaksaa työssään ja säilyttää työkykynsä sekä vireyden selviytyä työn uusista pulmatilanteista.

Haastateltujen mielestä työnohjaus tarjoaa mahdollisuuden irrottautua säännöllisesti työtehtävistä. Siirtymällä työpaikalta työnohjaukseen, vaihtamalla tilaa, ohjauksessa käyvä saa etäisyyttä työhönsä ja työtehtäviinsä. Työntekijä saa tilaa käsitellä työtä koskevia ongelmiaan ja mahdollisuuden tarkastella työhönsä liittyviä asioita siten, että ei itse ole kietoutunut niihin välittömästi. Työnohjaus tarjoaa ajan ja paikan pysähtyä. Ohjattavilla on häiriötön aika pohtia strukturoidussa ja ehdottoman ammatillisessa tilanteessa työnsä ongelmia, omaa itseään työn tekijänä sekä asemaansa työyhteisössä. Ohjattavilla on käytössään henkilö, joka on saanut koulutuksen tällaisten prosessien ohjaamiseen ja samoin heillä on käytössään ryhmätyönohjauksessa toisten työnohjaukseen osallistuvien ryhmän jäsenten tuottama kokemus ja tieto, henkinen, myötätuntoinen tuki sekä osallistujien tuottama peili käsittelemilleen asioille. Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa. Ohjausryhmä tarjoaa turvallisen tilan tarkastella luottamuksellisesti arkoja, usein salassapitovelvollisuuden alaisia asioita.

Työnohjauksen merkitystä työlle korosti se, että haastatellut pitivät kokemusta omasta työskentelyään koskevasta työnohjauksesta oman työnsä tekemisen edellytyksenä. He jakoivat rinnakkaiskokemuksena ohjattavien kanssa työnohjauksen tarpeen. Kyetäkseen auttamaan ohjattaviaan löytämään voimavaransa, ongelmanratkaisukykyänsä sekä ohjaamaan heitä säilyttämään työkykyänsä, heidän oli tarpeen altistaa työnsä ulkopuolisen tarkastelijan silmille. Omassa työnohjauksessaan he tarkastelivat omaa ohjaajan rooliaan, käsitystään työnohjauksesta, omaa identiteettiään, kehittämis- ja uudistumistarpeitaan sekä persoonallista tapaansa tehdä työtä.

Työnohjausjaksoa aloitettaessa, haastatellut mainitsivat ohjattavien ykköstarkoituksena olevan työn tuottamien tunnekuormien purkamisen. Ohjattavat saapuvat työtehtäviensä keskeltä ja tuovat

mukanaan työstä ja asiakassuhteista koituneita tunnekuormia. Ohjaajat pitivät välttämättömänä – vaikkakaan eivät työnohjauksen pääasiallisena tehtävänä – purkaa kyseisiä kuormia. Ohjattavat saivat tilan vapautua mieltään painavista asioista. Vasta oman tunnecontainerin, tunnesäiliön, tyhjentämisen jälkeen oli mahdollista keskittyä työnohjaukselliseen toimintaan. Tunnekuormien purkamisella oli myös merkitys työhyvinvoinnille. Ohjattavat saivat kokea, että heillä oli turvallinen paikka purkaa mieltä askarruttavia asioita, he tulivat kuulluiksi ja saivat vertaistukea ohjaajalta sekä ryhmän jäseniltä.

Työnohjaus toimii ohjattaville eräänlaisena laboratoriona tutkia omaa työtä ja itseä työntekijänä sekä työyhteisön että organisaation jäsenenä. Työyhteisön asiat siirtyvät työnohjausryhmään kerrottuina raporteina, joita osallistujat tarkastelevat eri tavoin. Kertomisen myötä käsittelyyn tuli myös tilanteisiin liittyvät mielikuvat, tunteet ja asenteet. Työyhteisöjen toimintatavat, piirteet ja kulttuuri siirtyvät myös paralleleina, rinnakkaisina ilmiöinä työnohjausryhmiin ja ohjauksessa niitä voitiin tarkastella ja ilmiöitä voitiin muunnella sekä harjoitella uusia toimintatapoja niihin. Ohjaajan taidoista riippui, kuinka paljon hän havaitsi kerrotuista raporteista.

Ryhmät mahdollistivat haastateltujen mielestä ryhmäprosessien tarkastelun käytännössä. Tiedostamattomat ryhmätason ilmiöt tulivat selkeästi havaittaviksi. Ryhmät tekivät ne näkyviksi ja konkreetteiksi ja näin ne olivat oppimisen lähteinä sekä rooliharjoittelun välineinä. Ohjaajilla oli ryhmädynaamista osaamista ja ryhmien sosiometriaa valaisevia keinoja tarkastella niitä. Ryhmässä oli myös mahdollista tarkastella ohjattavien liittymistä yhteisöön sekä heidän sidoksiaan toisiin työntekijöihin. Ohjattavat toivat eri menetelmin esille mielikuvansa omasta asemastaan työyhteisössä sekä näkemyksensä työyhteisön rakenteesta ja sen vaikutuksesta työtehtäviinsä.

Haastatellut mainitsivat työnohjauksen merkitystä pohtiessaan sillä olevan monenlaisia merkityksiä ohjattavalle. He jakoivat nämä seikat karkeasti kahteen pääosaan. Tärkein työnohjauksen anti työntekijälle oli henkilökohtaisen kasvun ja oppimisen tukeminen, ohjauksen yksilöllinen aspekti ja toinen oli liittyminen työyhteisöön, ohjauksen sosiaalinen aspekti. Ohjaajat nimesivät ensimmäisenä työnohjauksellisenä tehtävänä työntekijän oman ammatillisen identiteetin pohtimisen. Siinä tarkasteltavana oli työntekijän omien työtapojen ja niiden seuraamusten peilaaminen. Ohjattavat saattoivat pohtia työmotivaatiotaan ja millaisiin käsityksiin heidän suhteensa työhön perustui.

Tarkasteltavana saattoi olla myös työntekijän oman työroolin suhde työn sosiaaliseen puoleen sekä työntekijän suhde työtehtävään. Ohjaajien mielestä selkeyttämistä tarvitsivat myös rajat

henkilökohtaisen ja työn rakenteista nousevan välillä. Työstä nousevia kysymyksiä olivat työn haasteet ja ohjattavien edellytykset selvitä niistä samoin kuin heidän selviämiskeinonsa ja niiden käytön taito. Ohjauksessa pohdittiin ja harjoiteltiin vaihtoehtoisia toimintatapoja. Myös työn merkitystä tekijälleen sekä tekijän omien arvojen ja asenteitten pohtimista pidettiin tärkeänä.

Vanhastaan työnohjauksen tehtäviin on kuulunut työsuojelullinen, ohjattavan jaksamista ja työkykyisenä pysymistä tukeva työskentely. Siihen puoleen haastatellut liittivät seikat, jotka auttoivat jaksamaan työssä sekä näkökulman tarkastelu ohjattavan oman työn merkitykseen laajemmassa, organisaatioita koskevassa kontekstissa.

8.4 TOIMINNALLISTEN MENETELMIEN MERKITYS

Työnohjaajalta edellytetään tehtävään soveltuvaa ammatillista koulutusta. Hänellä tulee myös olla suoritettuna tietyt kriteerit täyttävä työnohjaajakoulutus, ja lisäksi hänellä tulee olla työkokemusta ja riittävä kosketus työelämään. Voidakseen toimia työnohjaajana, hänellä tulee olla selkeä työnohjauksen teoriapohja ja hänen tulee tuntee käyttäteoriansa. (Keski-Luopa, 2001, 36-37, Paunonen-Ilmonen, 2001, 126.) Ohjaajan tulee myös olla perehtynyt käyttämäänsä viitekehykseen siten, että hän tuntee sen mahdollisuudet ja rajoitukset ja osaa käyttää sen mukaisia menetelmiä ohjauksen tavoitteiden mukaisesti. Tästä näkökulmasta haastatellut pohtivat toiminnallisten menetelmien käyttöä työnohjaukselle.

Haastatellut tarkastelivat toiminnallisia menetelmiä kokonaisuutena, ja totesivat, että ne olivat heille ensinnäkin tapa ajatella. Niiden avulla he hahmottivat työnohjauksessa käsiteltäviä asioita. He olivat sisäistäneet menetelmän siinä määrin, että se näkyy haastateltavien tavassa puhua työnohjauksesta. He käyttävät menetelmän termistöä ja käsitteitä arvioinnissaan. Toiminnalliset menetelmät ovat heille ryhmäteoria, tapa hahmottaa ryhmää. Ryhmäteoriaan liittyy ryhmäkoheesio, ihmisten liittyminen toisiinsa ja yhteisöönsä. Se on myöskin menetelmä tarkastella monipuolisesti työnohjausryhmässä käsiteltäviä asioita. Toiminnalliset menetelmät olivat ohjaajille metaulottuvuus ja käyttäteoria. Toiminnalliset menetelmät tarjoavat työskentelyn alussa menetelmiä käynnistää, ”lämmittää”, ryhmä toimintaan. Ryhmän tulee valmistautua ohjaukselliseen toimintaan. Siirrytään pois työn äärestä, työtehtävät jätetään taakse ja ryhmä suuntaa toimintansa työnohjaukselliseen toimintaan. Toiminnallisia menetelmiä voidaan käyttää valmistamaan ryhmää työskentelemään joko ennalta sovitun teeman mukaisesti tai etsimään työnohjauskerralla käsiteltävä aihe.

Nimensä mukaisesti toiminnalliset menetelmät tarjoavat keskustelemaan työnohjaukseen toiminnallisuuden aspektin. Ohjaajien mielestä liikkumalla ja vaihtamalla paikkaa ohjattavat saivat uusia näkökulmia käsiteltyihin asioihin. Perinteinen työskentelyn muoto työnohjauksessa on keskusteleva menetelmä. Puheella paljastamme asioita, järjestämme niitä, mutta samalla myös peittelemme ja salaamme. Olemme sisäistäneet keskustelukulttuurin. Ohjattavat valikoivat kertomaansa. Toiminnallisuus tarjoaa uuden, erilaisen tavan tarkastella asioita ja mahdollistaa oivalluksen.

Ohjaajien mielestä toiminnallisuudessa astutaan uudelle, tuntemattomalle ja hivenen ehkä pelottavallekin alueelle. Asiat ovat selkeästi ja konkreettisesti näkyvillä. Kerrotut tapahtumat järjestetään näyttämölle. Käsiteltävistä asioista avautuu uusia, ennalta arvaamattomia puolia. Ohjattava saattaa etäännyä ahdistavaksi kokemastaan tilanteesta ja tarkastella sitä välimatkan päästä olematta itse kietoutuneena tilanteeseen. Toiminnallisuus antaa keinon varioida virittyneisyyden astetta. Ohjattava voi tehdä tapahtumaan muutoksia ja saada näin kokemuksen muutoksen vaikutuksesta itse tilanteeseen. Hän saa myös selkeän kuvan omasta toiminnastaan ja sen vaikutuksesta ryhmään. Toiminnalliset menetelmät tarjoavat ohjaajalle keinon vaikuttaa ohjattavan työskentelyn intensiteettiin.

Tärkeänä toiminnallisten menetelmien antina ohjaajat pitävät työskentelyä morenolaisen rooliteorian käsittein. Siinä rooli käsitetään henkilön käyttäytymismalliksi tietyssä tilanteessa tietyllä hetkellä. Ohjaajat käyttävät rooli-käsitettä laajasti kuvatessaan toimintaansa. Roolin avulla voidaan tarkastella ohjattavan työtehtävään kuuluvia asioita ja velvoitteita. Tärkeätä tässä tarkastelussa on, miltä ohjattavasta tuntuu olla tietyssä roolissa. Tunteella on tärkeä viesti roolin sisällöstä. Roolin sisällöstä tietoiseksi tuleminen mahdollistaa vaikuttamisen roolin ilmiasuun. Roolit ovat opittuja ja niin niitä voidaan harjoitella. Uusia rooleja voidaan harjoitella ja ottaa käyttöön. Roolia voi muuttaa ja työnohjausistunto on paikka, jossa voi harjoitella käytännössä uutta roolimallia.

Ohjaajat itse puhuivat ohjausryhmien heille tarjoamista rooleista. Esimerkkinä sellaisesta oli kaikkietävän ratkaisijan rooli. Ryhmä ryhtyy helposti odottamaan ohjaajalta valmiita vastauksia eikä vaivaudu pohtimaan omia ratkaisumallejaan. Tällainen rooli tekee ryhmän helposti riippuvaiseksi. Työyhteisössä annetaan ja otetaan rooleja. Ohjaajat katsoivat tehtäväkseen saada ohjattavat tietoiseksi tästä tapahtumasta. Ohjaajan ja ohjattavien roolien vaikutusten tarkastelu muodostuikin toiminnallisessa työskentelyssä tärkeäksi. Työskentelyssä voidaan vahvistaa

ohjattavan heikosti kehittyneitä tai pahimmassa tapauksessa täysin puuttuvia rooleja. Sellaisista esimerkkinä on useasti työntekijällä työtehtäviin kuulumattomien asioiden rajaajan rooli. Työnohjausryhmä on oiva foorumi harjoitella roolia ennen sen käyttöönottoa työyhteisössä. Toiminnallisilla menetelmillä oli merkittävä osuus ohjaajien ammatillisessa kasvussa. He mainitsivat erityisesti morenolaisen sosiometrian annin sekä teoriana että käytännön ohjaustyössä menetelmiä tarjoavana välineenä. Ohjaajan ymmärrys ryhmän merkityksestä kasvoi. Ohjaajan fokuksen siirtyminen yksilöpainotteisesta työskentelystä ryhmän merkitystä ymmärtäväksi ja korostaviksi tapahtui osin sosiometrian käytön myötä. Se tarjosi välineitä ohjausryhmän työskentelyyn prosessin eri vaiheissa. Työskentelyn alussa ohjattavien ryhmään liittymisen tarkastelu, oman aseman havainnointi siinä ja tilanteeseen liittyvien omien tunteiden näkyväksi tekeminen lisäsi ryhmän valmiutta työskentelyyn sekä ryhmäkoheesiota. Ohjattavat saattoivat käytännössä tehdä näkyväksi käsityksensä edistyksestään työskentelyssä sekä sille asettamistaan tavoitteista.

Sosiometrian avulla saatettiin tarkastella myös työntekijän sosiaalista verkostoa työyhteisössä. Sosiometria osoittautui haastateltujen mielestä tärkeäksi, työnohjausta rikastuttavaksi käyttöteoriaksi. Sen tarjoama ryhmädynaaminen tieto selkeytti ryhmäprosesseja. Menetelmän merkitystä kuvastaa vielä se, että tulevaisuudenkuvissaan ohjaajat toivoivat entistä paremmin perehtyvänsä juuri sosiometriaan ja sen käyttöön.

Haastateltujen mukaan toiminnallisten menetelmien myötä ohjattavat kokevat työskentelynsä rikastuvan ja syvenevän. Menetelmät tarjoavat mahdollisuuden käsitellä käytännössä hyvinkin abstrakteja asioita. Ne tarjoavat mahdollisuuden tehdä käytännöllisiä havaintoja tapahtumista ja menetelmiä harjoitella uusia toimintatapoja ongelmatilanteissa. Toiminnallisuus antaa välineitä ja auttaa ryhmän dialogisuuden kehittämisessä. Toiminnallisuutta voidaan käyttää vaikeitten valintatilanteitten käsittelyyn. Kiteytettynä toiminnallisten menetelmien anti työnohjaukselle haastateltujen mielestä oli kolmitahoinen. Se tarjosi ryhmädynaamista osaamista, rooliteorian sekä sosiometrian, joita kaikkia yhdistää toiminnallisuus.

Haastatellut esittivät myös kritiikkiä toiminnallisia menetelmiä kohtaan. He pitivät vaarana juuttumista ja urautumista käyttämään pelkästään toiminnallisuutta. Toiminnallisuudella he näkivät olevan vain välinearvon. Ryhmät saattavat viehättyä menetelmien käyttöön. Tuolloin pääasia eli oivaltaminen jää helposti sivuun. Haastatellut korostivatkin jatkuvaa työskentelynsä reflektointia. Toiminnalliset menetelmät tuottavat myös eettisiä ongelmia. Ne ovat voimakkaasti vaikuttavia ja

saattavat tuoda esille seikkoja, joita on vaikea jälkikäteen käsitellä tai jotka saattavat ohjattavan kiusalliseen asemaan. Ohjaajien tulee tuntea ja tietää käyttämänsä menetelmät ja tuntea niiden hyödyt ja rajoitukset. Ohjaajien mukaan työnohjauksen ja terapian välille on vedettävä selkeä raja.

9 POHDINTA

Virikkeen tämän tutkimuksen aiheeseen sain omasta työnohjausurastani. Minua kiinnosti työnohjaajien kasvuprosessi työssään ja miten he kuvaavat sitä, sekä minkä merkityksen he antavat työnohjaukselle. Lisäksi minua kiinnostivat työnohjauksessa käytetyt toiminnalliset menetelmät, joiden opiskeluun he olivat uhranneet paljon aikaa.

Työnohjaajan kasvua urallaan ei ole tutkittu eikä liioin toiminnallisten menetelmien taustalla olevan teorian merkitystä ohjaajien kasvulle. Tämän tutkimuksen taustalle ei löytynyt mallia aikaisemmista tutkimuksista. Apua ammatillisen kasvun piirteiden hahmottamiselle tarjosivat muiden alojen tutkimukset ammatillisesta kasvusta ja sen sisällöistä. Erityisesti käytössä on ollut Järvisen (1999), Ruohotien (1998; 2000; 2003) ja Eteläpellon (1994; 1997) tutkimukset.

Tutkimuksessa nousi eettisenä seikkana haastateltujen henkilöllisyyttä ja tunnistettavuutta koskeva seikka. Perusjoukko josta haastateltavat valittiin oli pieni. Valinta kohdistui vielä toimintansa viitekehyksenä toiminnallisia menetelmiä käyttävät työnohjaajat. He ovat työnohjaajien joukossa pieni, erottuva ryhmä. Ammatin, koulutuksen, iän ja kotipaikan perusteella olisi ollut helppo tunnistaa henkilöt. Haastateltujen taustatietolomakkeeseen (Liite 2) haastateltavien oli mahdollista merkitä tarpeensa pysyä tunnistamattomana. Toiveen mukaisesti päädyin kuvaamaan haastateltujen tiedot keskimääräisinä, koottuina tietoina. Tekstiin sisältyvistä haastateltujen vastausten lainauksista karsin pois tunnistamiseen johtavat seikat. Niiden jättäminen pois ei mielestäni vähentänyt olennaista tietoa käsiteltävästä asiasta.

Toisena pohdittavana seikkana nousi roolini haastattelijana. Olen toiminut työnohjaajana sekä psykodraamaohjaajana lähes kolmekymmentä vuotta. Olen osallistunut molemmilla aloilla yhdistystoimintaan. Sekä työnohjaajien että psykodraamaohjaajien lukumäärä on pieni. Alalla olevat henkilöt tuntevat toisensa. Haastateltujen kanssa en ollut osallistunut samoihin koulutuksiin enkä tehnyt yhdessä työtä. Asemani auttoi minua luomaan luottamuksellisen haastattelusuhteen. Pidättäydyin haastatteluissa tarkasti haastattelurungon kysymyksissä välttääkseni haastateltujen johdattelemista. Haastattelutilanteiden jälkeen pohdin erityisesti menettelyäni haastattelijana.

Tutkimuksessa esitellyn aineiston mukaan työnohjaajien kasvu tapahtui karkeasti jaoteltuna neljänä eroteltavana kehitysjaksona. Niistä ensimmäinen oli uran aloittamisvaihe, joka merkitsi tehtävän haltuunottoa, siinä selviytymistä ja sopeutumista. Tätä seurasi kasvaneen asiantuntijuuden vaihe, jota ilmensi vakiintuminen tehtävään sekä perustaitojen hallinta sekä kehitys kohti sisäistettyjä taitoja. Seuraava syvenevän asiantuntijuuden vaihe merkitsi ohjaajan levollista asettumista eheänä itsenään ohjaustyöhön, omien rajojen selkiytymistä sekä eettisten arvojen pohdintaa. Tätä vaihetta väritti tunnettu työtyytyväisyys. Kypsän ammatillisuuden vaihe ilmeni levollisuutena työnohjausryhmien tuottaman materiaalin kanssa. Ohjaajan omat rajat olivat selkiytyneet, he tunnistivat ja hyväksyivät ne. Ongelmatilanteissa ohjaajat olivat oppineet toimimaan omaan intuitioonsa luottaen. Ohjaajat toivovat kehityksen jatkuvan eläköitymiseen ja työstä irrottautumiseen asti. Uudistumishalu ja -tarve sekä halu jatkuvaan kouluttautumiseen säilyivät. Työstä irtaantuminen oli heille positiivisen tarkentamisen vaihe. He tunsivat rajoitustensa lisäksi omat vahvat alueensa ja arvostivat omaa työtapaansa.

Työnohjauksen merkitystä ohjattaville korosti työnohjaajien omakohtainen kokemus oman työnohjauksen tärkeydestä työssä jaksamiselle sekä kaiken toiminnan tuottaman kokemuksen reflektointiseksi oppimista hyödyntäväksi. Ohjattaville työnohjauksella oli kaksi pääpainotusta. Työnohjauksella oli vahva työsuojelullinen merkitys. Se toimi työn tuottaman kuormituksen käsittelyn paikkana. Ohjauksessa sai jakaa, hahmottaa ja jäsentää omaa työtään. Toinen korostunut alue oli työstä oppimisen puoli. Oppi sisälsi ohjattavan oman henkilökohtaisen oppimisen alueen, ryhmän jäsenenä olemisen alueen sekä organisaation jäsenenä olemisen alueet ja niistä oppimisen. Asioiden käsittelyssä olennaista oli reflektiivisen työotteen opettelu.

Toiminnalliset menetelmät toimivat rikastuttavina, keskustelevaa työnohjausta syventävinä keinoina. Ne tarjosivat ohjaajalle välineitä tarkastella ohjattavien työssä käyttämiä rooleja, mahdollisuuden muuttaa niitä ja omaksua tarvittavia uusia rooleja. Menetelmät tarjosivat välineen ryhmädynamiikan tarkasteluun sekä mahdollisuuden pohtia tarpeellisia muutoksia ja harjoitella käytännössä uusia toimintamuotoja. Ohjaajalle toiminnalliset menetelmät tarjosivat uuden käyttäteorian, metateorian. Kokemuksen myötä ohjaajat sisäistivät teorian, he alkoivat puhua teorian käsittein ja näkemys ohjattavan asemasta työyhteisössään muuttui yksilökorosteisesta ryhmäkorosteiseksi. Työnohjauksen merkitys työssä jaksamiseen ja ohjattavan tärkeimmän työvälineen, oman itsen, kehittämiseen korostui tutkimuksessa.

Tarkasteltaessa työnohjaajien oppimista urallaan, sen alkuvaiheissa korostui haastateltujen mainitsema formaali tieto, joka oli aluksi hankittu ammatillisesta koulutuksesta ja sen jälkeen täydentävistä työnohjaajan ja psykodraamaohjaajan koulutuksista. Alussa painottui formaalin tiedon painottaminen praktisen tiedon kustannuksella. Kehitystä voi tarkastella Piaget'n (1999) assimilaatio ja akkomodaatio käsitteiden avulla. Alussa ohjaajat liittivät työn kautta saamaansa kokemusta aiemmin oppimiinsa ja noudattamiinsa malleihin. Todellisessa toimintaympäristössä tilannetta horjuttivat pian kokemukset, jotka eivät soveltuneet aiempiin skeemoihin. Työskentelyn ennakoiminen oli hankalaa. Uusi tieto horjutti aluksi turvallisuudentunnetta. Tilanteen myöntäminen ja reflektiivinen tarkastelu avasi laadultaan uudenlaista tietorakennetta sekä rohkeutta ongelmanratkaisutilanteisiin. (Piaget 1999, 88-89; Tynjälä 1999, 41-42.)

Kolbin (1984) esittämän kokemuksellisen oppimisen kehämäisen mallin mukaan voidaan tarkastella ohjaajien käytännössä hankkiman tiedon prosessoimista työtä hyödyntäväksi ammatilliseksi käytännöksi. Tieto hankittiin sosiaalisessa kontekstissa ohjausryhmissä ohjattavien kanssa. Haastatteluissa on selkeästi nähtävissä kokemuksellisen kehämallin rakenneulottuvuudet. Merkittäväksi tekijäksi tässä oppimisprosessissa muodostui erityisesti ohjaajien omaksuma tilanteiden reflektointi aluksi omatoimisesti ja myöhemmin omassa työnohjauksessa. Tämä oppiminen merkitsi ohjaajien asiantuntijuuden merkittävää syvenemistä ja se laajeni myös ohjattavien osaamiseen ja sen havainnointiin. (Kohonen 1989, 40-41.)

Haastateltujen merkittävänä piirteenä korostui monipuolinen jatkuva uuden oppimisen valmius. He olivat valmiita oman työnsä ja toimintansa kriittiseen tarkasteluun ja hankkimansa uuden tietämyksen hyväksikäyttöön toimintansa suunnittelussa ja jäsentämisessä. Tällainen reflektiivinen oman toiminnan tekeminen tietoiseksi oli eräs syvenevän ammatillisen oppimisen piirre. Tärkeitä tässä työskentelyssä olivat verkostot, joita ohjaajat olivat hankkineet ja tärkeimpänä siinä oli oma työnohjaus. Paitsi oman työn reflektointia, ohjattavien työskentelyssä ohjattavien jatkuva opastaminen reflektiiviseen työtapaan oli ohjaajan haastavimpia tehtäviä. (Schön 1983, 295-307; Eteläpelto 1994, 29-31.)

Illeriksen kokonaisvaltaisen oppimisen kolmiokenttää taustana käyttäen voi tarkastella työnohjaajien ammatillisen kasvun elementtejä. (Illeris 2009, 118.) Työnohjaajien haastatteluissa korostui kognitiivisen tiedon merkitys kasvulle. Haastatellut korostivat ammatillisesta koulutuksesta saamaansa teoriaa sekä koulutuksista saamaansa tietoa kasvulle tärkeinä tekijöinä. Kokemus sekä teoreettisen tiedon yhdistäminen siihen ja kaiken sen jatkuva reflektiivinen tarkastelu suuntasivat

ohjaajien työtä. Työskentelyn alussa hankittu tieto ei riittänyt työn eväiksi. Ohjaajat kertoivat jatkuvasti täydentävänsä tietojaan lukemalla alaa koskevia kirjoja sekä lehtiä. Työn luonne ja oma harrastuneisuus pitivät oppimisen halua yllä. Haastateltujen maininnoissa teoreettisen tiedon päivittämisen tapa säilyi uran loppuvaiheeseen, irtautumiseen saakka.

Oppimisen sosiaalinen dimensio muodostui haastateltavien kontakteista henkilöihin, joiden kanssa he työskentelivät. Suhde ohjattaviin oli tärkeä. Ohjaajat työstivät tietoisesti suhdetta refleктоimalla työtään. Työnohjausryhmä toimi teorian testaamisen, menetelmien opettelu ja ammatillisen kasvun koekenttänä. Haastatellut kuvasivat yhtenä suurista muutoksista suhdettaan ohjattaviin, joka työkokemuksen myötä muuttui monitahoisesti. Ohjaajan huomio siirtyi kokemuksen myötä yhä vahvemmin ohjattaviin itsen sijasta. Ohjaussuhteen sisältö muuttui. Se vahvistui tasa-arvoiseksi, arvostavaksi ja hyväksyväksi suhteeksi. Ohjaajan oma osuus pieneni ja samalla ohjattavien osuus kasvoi. Työn sisältö muuttui opettamisesta ja neuvomisesta reflektiivisen työtavan opettamiseen ja ohjattavan omasta kokemuksesta oppimiseen. Kontaktit ohjattaviin olivat heille merkityksellisiä. He kuvasivat niitä lahjana. He saivat työnohjauksen kautta osallistua ihmisten todelliseen elämään.

Työyhteisön puuttumisen vuoksi ohjaajille muodostui sosiaalisen dimension sisällöksi vertaistuki, joka muodostui keskusteluista samaa työtä tekevien ystävien kanssa. Koulutustilaisuudet palvelivat osaltaan samaa tarkoitusta. Ohjaajien oma työnohjaus oli osaltaan täydentämässä tätä tarvetta. Työskentelyssä ohjattavien kanssa, sosiaalisessa ympäristössä tapahtui työnohjaajien teorian, käytettävissä olevien menetelmien ja ohjaajan taitojen jatkuva harjoittelu ja opettelu.

Emotionaalinen dimensio oppimisessa tuli haastatteluissa monitasoisesti esiin. Emotionaalinen dimensio korostui työnohjaajien ohjaajuuden myötä koettujen tunnereaktioiden kautta. Uran alkuvaiheessa vahvimmin esillä olivat ohjaajan omat tunnetilat joista haastatellut kuvasivat erityisesti omia epävarmuuden ja ahdistuksen tunteitaan. Työkokemuksen myötä tunnetilat väistyivät ja ohjaajat suuntautuivat ohjausryhmien tuottamaan materiaaliin. Ohjaajat oppivat hyödyntämään ohjaustilanteitten tuottamat tunnetilat, niin positiiviset kuin negatiivisetkin, ohjausta hyödyntäviksi. Ohjaajien suhde ohjattaviin muuttui heidän osaamistaan arvostavaksi ja kunnioittavaksi asenteeksi. Ohjaajat oppivat ottamaan ohjattavien palautteen vastaan työtä rikastuttavana. Vahvat reaktiot ohjaustilanteissa olivat heille osoitus siitä, että ohjauksessa liikuttiin ohjattaville tärkeällä alueella. Kaikki ohjattavien osoittamat tunnereaktiot olivat ohjausta edistäviä seikkoja. Ne auttoivat uusien skeemojen, toiminta- ja suhtautumistapojen luomisessa. Ohjaajat kehittyivät tunnetilojen havaitsemisessa ja analysoinnissa. Niiden merkitys informaatiolähteenä

korostui. Tunnetilojen käsittelyn myötä ohjaajat oppivat ohjaustilanteitten rajoista. He oppivat jättämään työnohjauksissa koetut tunnetilat työhön ja sitä koskeviin tilanteisiin. Niitä tarkasteltiin vain omassa työnohjauksessa ja työtä koskevassa reflektoinnissa. Kiinnostus työnohjausta kohtaan ja tehdyn työn arvostus ilmeni vielä haastateltujen tulevaisuudenkuvissa.

Tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettäviä. Ne koskevat pientä, rajattua työnohjaajien osaa. Työnohjaajan kasvua työssään ei ole tutkittu. Tutkimuksen perusteella ei voi sanoa, eroaako muita viitekehyksiä käyttävien työnohjaajien kasvu tutkitun kohdejoukon kasvusta. Painopiste tässä tutkimuksessa oli löytää ne seikat, joita koulutuksen hankkineet ohjaajat arvostivat valitsemassaan menetelmässä ja pitivät käyttökelpoisina työssään.

Tutkimus valottaa erästä työnohjaajien täydennyskoulutuksen muotoa ja sen antia työnohjaustoiminnalle. Tämän tutkimuksen tulokset saattaisivat olla viitteitä antavia työnohjaajien jatkokoulutusta ja sen painotuksia suunniteltaessa. Psykodraaman kentällä keskeinen koko aluetta koskeva keskusteluteema on tällä hetkellä koulutuksen sisältöjen ja kohdentamisen pohtiminen. Monet toimintamuodot, kuten koulutus, mentorointi, coaching, konsultointi ja valmennus, käyttävät toiminnallisia menetelmiä. Niiden soveltajat saattavat työskennellä varsin lyhyiden koulutusten perusteella. Pohdittavana on, pitäisikö koulutuksesta irrottaa vahva terapeuttilinen sisältö ja tarjota erillisiä kohdennettuja toiminnallisten menetelmien koulutuksia edellä mainittujen alojen käyttöön. Koulutustarjonnan osana on tehty ehdotus tarjota draamasta soveltuvia osia, esimerkiksi toiminnallisten menetelmien koulutusta, erillisinä koulutusjaksoina ihmissuhdealoilla toimiville henkilöille jatkokoulutuksena. Tällaisen toiminnan pohjaksi tarvittaisiin tutkimusta ja tietoa niistä menetelmän osista, joita voitaisiin irrottaa tällaiseen käyttöön sekä miltä osin koulutuksen tulisi sisältää menetelmien käyttöön ja soveltamiseen liittyvää teoreettista tietoa. Tutkimukseni saattaisi antaa vihjeitä tällaisten osioitten löytymiseksi draaman kentästä.

Tutkimusta voisi täsmentää keskittymällä tarkemmin laajan alueen tiettyihin spesifeihin kohtiin, joita ovat esimerkiksi työtä tukevien seikkojen tutkiminen ja ohjaajien kokemukset käyttämiensä menetelmien soveltuvuudesta. Minua jäi askarruttamaan, mikä motiivi ohjaajilla oli lähteä pitkään jatkokoulutuksen ja mitä he odottivat saavansa siitä. Jatkotutkimuksena olisi myös kiinnostavaa verrata toiminnallisia menetelmiä käyttäviä työnohjaajia muita viitekehyksiä työssään käyttäviin työnohjaajiin. Löytyisikö eroa ryhmien välillä ammatillisen kasvun painotuksissa ja työnohjausmenetelmän määrittelyssä. Kiinnostavaa olisi verrata myös muiden itsenäistä asiantuntijatyötä tekevien ammatillista kasvua työnohjaajien kasvuun.

Itselleni tutkimuksen tekeminen on ollut monitahoinen prosessi. Tieteellisen tekstin kirjoittaminen on vaatinut paneutumista uudenlaiseen tapaan ilmaista asioita. Olen joutunut tekemään työtä vanhentuneiden teorian tietojeni uudistamiseksi ja työn vaatiman uuden tiedon hankkimiseksi. Erityisesti analyysimenetelmänä grounded theory osoittautui haasteelliseksi. Olen saanut seurata omaa oppimisprosessiani työnohjaajien kuvaaman oppimisprosessin rinnalla. Keskustelutuokiot aiheita lähellä olevien henkilöiden kanssa osoittautuivat merkityksellisiksi työn edistymisen kannalta. Olen todennut, että iäkkäänä oppimista tapahtuu mutta se on hitaampaa kuin nuorilla tutkijoilla. Olen saanut syventää tietojani ja käsitystäni työnohjauksesta sekä teorian että käytännön tasolla. Merkittävää on ollut saada syventää teoreettista tietoa ja menetelmällistä aspektia koskien psykodraamaa ja toiminnallisia menetelmiä. Teoriatyöskentely on tuonut uusia tuoreita käsityksiä oppimisesta ja ammatillisesta kasvusta. Ajoittain työ on ollut haastavaa ja vaikeatakin. Koko prosessin ajan olen kuitenkin säilyttänyt kiinnostuksen ja uteliaisuuden käsillä olevaan asiaan. Pentti Saaritsa (1981) kuvaa runossaan *Ammatti* tuntemuksiani kasvusta:

*Kukaan ei kertonut että tämä tanssi
voisi olla niin pitkä, lähdit vain mukaan ja leikit
kuin leikkiä jonka voi halutessaan lopettaa,
lähteä kotiin syömään tai nukkumaan, kun tulee ilta
ja ilta tulee, mutta kädet jotka pitävät
sinua piirissä mukana eivät päästä irti
ja sinä hienouden yrittelyn jälkeen annat periksi,
jatkat leikkiä, hymyilet yhä mutta toista hymyä,
et ihan vieläkään usko sitä todeksi
vaikka tanssi jatkuu yöhön ja varjot
kulkevat pitkinä ja lujina
kuin musta liha, ja iskee ensimmäinen kauhu
kun viimein tajuat että sinä se sittenkin olit,
oma elämäsi, mutta sinä voitat sen kauhun
ja päätät voida elää sen kanssa, ja se katoaa
kun tulee ensimmäinen yöme, sitten toinen
suurempi kauhu, ja suurempi riemu ja tanssin
vuorot jatkuvat öihin ja päiviin, yhä syvemmälle,
ja sinä naurat ja itket kaikkien naurut
ja itkut, ja tanssit yhä paremmin ja keksit
siihen jo uusia kuvioita ja hymyilet,
hymyilet ja tiedät
mitä tiedät.
Kukaan ei kertonut, alussa.*

LÄHTEET

Aalto, K. 1985. Työnohjausjakson rakenne. Teoksessa Aalto, K. (toim.) Työnohjaus ammatillisen kasvun avain Hämeenlinna: Kirjapaja: 80-96.

Aitolehti, S. & Silvola, K. 2008. Suhteiden näyttämöt: näkökulmia psykodraamaan. Helsinki: Duodecim.

Alhanen, K., Kansanaho, A., Ahtiainen, O-P., Kangas, M., Soini, T. & Soininen, J. 2011. Työnohjauksen käsikirja. Hämeenlinna: Tammi.

Blatner, A. 1997. Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa: Psykodraaman ja sosiodraaman tekniikat käytäntöön sovellettuna. Naantali: Resurssi.

Buber, M. 1986. Minä ja sinä. (Ich und Du, 1923. Suom. Jukka Pietilä). Juva: WSOY.

Dewey, J. 1951. Experience and Education. New York: McMillan.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001: Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus: 24–42.

Eteläpelto, A. 1994. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Helsinki: WSOY: 19-42.

Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määrittelyt. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos: 86-102.

Glaser, B. and Strauss, A. 1967. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chigaco: Aldine Publishing Co.

Hale, A.E. 1986. Conducting Clinical Sociometric Exploration: A Manual for Psychodramatists and Sociometrists. Virginia: Roanoke.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2011. Teemahaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Holmes, P. 1992. The Inner world Outside: Object Relations Theory and Psychodrama. London: Routledge.

- Honkonen, R. & Karila, K. 1995. Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, julkaisusarja B:13. Tampere: 135-152.
- Horppu, T. 2007. Koulumaailman uranuurtajina ennakoluuloja hälventämään. Teoksessa Y. Ketonen & M. Korhonen (toim.) Työnohjaus. Suomen työnohjaajat ry:n 25-vuotisjuhlakirja. Oulu: Suomen työnohjaajat ry: 16-18.
- Huhtala, V. 1993. Psykodraamamenetelmin ohjatun ryhmänohjauksen vaikutus perhepäivähoitajien ammatti-identiteettiin ja työssä viihtymiseen. Turun yliopisto. Psykologian laitos. Licensiaatintutkielma.
- Hämäläinen, A. 1998. Rooleista raamia toiminnalliseen työskentelyyn. Draamamenetelmien käyttö nuorten kanssa. Teoksessa P. Houni & L. Suurpää (toim.) Kuvassa nuoret. Tampereen yliopisto: 139-152.
- Högberg, Å. 1996. Att utvecklas med symboler. En vägvisare till symbolvärldens teori och praktik. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Illeris, K. 2003. Towards a Contemporary and Comprehensive Theory of Learning. Int. J. Of Lifelong Education. Vol. 22. No.4 (July-August 2003): 396-406.
- Illeris, K. 2004. The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field Between the Cognitive, the Emotional and the Social. Leicester, UK: NIACE.
- Illeris, K. 2007. How We Learn: Learning and Non-Learning in Schools and Beyond. London: Routledge.
- Illeris, K. 2009. A comprehensive understanding of human learning. Teoksessa K. Illeris (ed.) Contemporary Theories of Learning. Learning theories in their own words. London Routledge: 7-20.
- Janhunen, T. & Sura, S. (toim.) 2005. Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat. Tampere: Resurssi.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY: 258- 274.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kainulainen, H. 2004. Teemahaastattelut kriminologisessa tutkimuksessa. Teoksessa H. Lindfors (toim.): Empiirinen tutkimus oikeustieteessä. Helsinki: Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 64: 17-26.
- Kankaanranta, R. 2008. Mihin työnohjaus perustuu ja minkälaisia vaikutuksia sillä on. Teoksessa S. Keskinen (toim.) Työnohjaus: mitä, missä, milloin? Täydennyskoulutukeskuksen julkaisu B 23: 13-26.

- Karp, M. 1994. Spontaneity and creativity. The river of freedom. Teoksessa P. Holmes, M. Karp & M. Watson (toim.) *Psychodrama since Moreno: Innovations in theory and practice*. London: Routledge. 37-60.
- Karp, M., Holmes, P. & Bradshaw Tavon, K. 1998. *The Handbook of Psychodrama*. London: Routledge.
- Karvinen-Niinikoski, S., Rantalaiho, U-M. & Salonen, J. 2007. *Työnohjaus sosiaalityössä*. Edita Prima Oy: Helsinki.
- Keski-Luopa, L. 2001. *Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityopsykologisten perusteiden tarkastelua*. Oulu: Metanoia Instituutti.
- Ketonen, Y. 2007. Kuinka työnohjaus tuli Helsingin poliisilaitokseen. Teoksessa Y. Ketonen & M. Korhonen (toim.) *Työnohjaus. Suomen työnohjaajat ry:n 25-vuotisjuhlakirja*. Oulu: Suomen työnohjaajat ry.
- Kirk, J. & Miller, M.L. 1986. *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Kohonen, V. 1989. Opettajan ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämistä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. No. 4. Lahti*.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.
- Kopakkala, A. 2005. Jacob Morenon psykodraama. Teoksessa T. Janhunen & S. Sura (toim.) *Miten käytän toiminnallisia menetelmiä. Psykodraaman ohjaajat kertovat*. Tampere: Resurssi, 28-42.
- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. *Akateeminen väitöskirja Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos*. Tampere Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy.
- Kuusniemi, A. 1985. Työnohjauksen kulku. Teoksessa K. Aalto (toim.) *Työnohjaus ammatillisen kasvun avain*. Hämeenlinna: Kirjapaja: 97-127.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Lindqvist, M. 1999. *Sosiodraama ja luovat ryhmämenetelmät konsultoinissa. Aikuiskasvatus 1/99: 89-91*.
- Luomanen, J. 2010. *Straussilainen grounded theory -menetelmä*. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. 1990. *The Focused Interview: a manual of problems and procedures*. New York: Free Press.

- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23. Lahti.
- Moreno, J. L. 1953. Who Shall Survive. Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama. New York: Beacon House, Inc.
- Moreno, J. L. 1977. Psychodrama Vol 1. 5. painos. Beacon New York: Beacon House.
- Nieminen, S., & Saarenheimo, M. 1981. Morenolainen psykodraama. Historiallinen ja filosofis-psykologinen analyysi. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Niemistö, R. 2004. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. Helsinki: Helsingin yliopisto Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Niemistö, R. 2008. Roolit ja liittyminen. Teoksessa S. Aitolehti & K. Silvola (toim.) Suhteiden näyttäjä. Näkökulmia psykodraamaan. Helsinki: Duodecim: 37-50.
- Niskanen, P., Sorri, P. & Ojanen, M. 1988. Auta auttamaan – käsikirja työnohjauksesta. Helsinki: SHKS
- Nykysuomen sanakirja. 1. 1980. Toim. Sadeniemi, M & al. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki: WSOY.
- Ojanen, S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajien tukena. Espoo: Weilin & Göös.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Onnismä, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Paunonen-Ilmonen, M. 2001. Työnohjaus – toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Helsinki: WSOY
- Paunonen-Ilmonen, M. 2006. Työnohjaajien elinikäinen oppimisprosessi. Osviitta 2/2006. Saatavilla www-muodossa < <http://suomentyonohjaajat.fi/Osviitta/Marita.htm>. 24.3.2014.
- Piaget, Jean (1999) Play, Dreams and Imitation in Childhood. Florence, KY: Routledge.
- Psykodraamaohjaajat.fi. Ohjaajaluettelo. Luettu 5.1.2011.
www.psykodraamaohjaajat.fi/ohjaajaluettelo/
- Punkanen, T. 2010. Työnohjaus muutoksen moottorina. Helsinki: Kustannus-osakeyhtiö Tammi.
- Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

- Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 5 (1): 4-11.
- Røine, E. 1997. Psychodrama. Group Psychotherapy as Experimental Theatre. London: Atheneum Press, Gateshead, Tyne & Wear.
- Saaritsa, P. 1981. Ovi ja tie: runoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Teoriatietoa opettajien työnohjauksesta. Tapaustutkimus kahdesta työnohjausryhmästä. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Schön, D.A. 1983. The reflective Practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Slettemark, G. 2004. Psykodrama og sosiometri i praksis. Personlig frihet. Par i samspill. Den skapende gruppe. Oslo: Fagspesialisten AS.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 1983. Työnohjaustyöryhmän muistio nro 29. Helsinki.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research. Grounded theory procedures and techniques. London: Sage Publications.
- Suomen Psykodraamayhdistys. Jäsenluettelo. Luettu 5.1.2011.
<http://www.suomenpsykodraamayhdistys.fi/jäsenluettelo/>
- Suomen työnohjaajat ry. Mitä työnohjaus on. Luettu 5.1.2011 sekä 7.2.2013
<http://www.suomentyönohjaajat.fi/työnohjaus/>
- Tiuraniemi, J. 2002. Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa P. Niemi & E. Keskinen (toim.) Taitavan toiminnan psykologia. Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, Turku: 165-195.
- Toivola, K. 2003. Lääkäri, potilas ja heidän hyvinvointinsa. 13. kansainvälinen Balint-kongressi Berliinissä. Työterveyslääkäri 4/2003: 31-42.
- Tuckman, B. W. 1965. Developmental sequence in small groups. Psychological Bulletin 63/1965: 66.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22. vuosikerta, nro 56: 387-398.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppimien ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Oy: 160-179.
- Valve-Mäntylä, L. 1992. Morenolainen rooliryhmäteoria ryhmän työnohjauksen viitekehyksenä. Aikuiskasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Kasvatustieteiden laitos: Helsinki.
- Varto, J. 1994. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vehviläinen, S. 1996. Psykodraaman vuorovaikutuksen rakentuminen. Etnometodologinen tarkastelu. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 148.

Virtaniemi, M-P. 1984. Mitä työnohjaus on? Teoksessa K. Aalto (toim.) Työnohjaus – ammatillisen kasvun avain. Hämeenlinna: Karisto: 9-29.

Vuorinen, R. 1984. Ryhmässä tapahtuva työnohjaus. Teoksessa K. Aalto (toim.) Työnohjaus – ammatillisen kasvun avain. Hämeenlinna: Karisto: 141-152.

JULKAISEMATTOMAT MONISTEET JA KÄSIKIRJOITUKSET

Kainulainen, H. 2004. Teemahaastattelu kriminologisessa tutkimuksessa. Moniste.

Keski-Luopa, L. 2005. Ajassa tapahtuva muutos haastaa työnohjauksen. Luennon tausta-aineisto työnohjauskonferenssissa 19.8.2005, Hattula.

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden yksikkö

Teemahaastattelun runko

Antero Holma

1 Taustatiedot

- 1.1 Mihin ammattiin olet valmistunut?
- 1.2 Kauanko olet tehnyt koulutustasi vastaavaa työtä?
- 1.3 Milloin valmistuit työnohjaajaksi? Millaisen työnohjaajakoulutuksen olet saanut (sisältö, painotukset, menetelmät, kouluttaja, kesto)?
- 1.4 Kuinka suuri osa työnohjaus on tällä hetkellä työstäsi (suhde kokonaistyöajasta)?
- 1.5 Miten työnohjauksesi jakautuu yksilö- ja ryhmätyönohjauksen kesken?
- 1.6 Millaisen psykodraamaohjaajakoulutuksen olet saanut?
- 1.7 Milloin olet siihen valmistunut?
- 1.8 Mitä muuta psykodraamaan liittyvää koulutusta olet hankkinut? Miksi?

2 Ohjaajan ajattelu– ja toimintaperiaatteet

- 2.1 Millaisena näet työnohjauksen merkityksen ohjattavalle?
- 2.2 Miten miellät oman tehtäväsi työnohjaajana?
- 2.3 Mikä ohjaa ajattelusi ja toimintaasi ohjaajana (mitkä periaatteet)?

3 Ohjaajan rooli työnohjauksessa

- 3.1 Mikä on ohjaajan asema (positio) työnohjauksessa?
- 3.2 Miten ohjaajan rooli vaikuttaa ohjaustapahtumaan?
- 3.3 Millä tavalla olet tietoinen omasta roolistasi ohjaustapahtumassa?
- 3.4 Mikä on pääasiallinen/merkittävin ohjaajan roolisi?

4 Ohjaustyön tavoitteet ja menetelmät

- 4.1 Mistä ja miten ohjauksen tavoitteet ohjaustilanteessa muodostuvat?
- 4.2 Mitä toimintamuotoja ja menetelmiä noudatat työnohjauksessa?
- 4.3 Miten ja millä perusteella valitset käyttämäsi menetelmän?

- 4.4 Mitä toiminnalliset menetelmät merkitsevät sinulle työnohjauksessa?
- 4.5 Miten toiminnalliset menetelmät soveltuvat asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen, missä suhteessa hyvin/huonosti? Menetelmien mahdolliset rajoitteet.

5 Ohjausasiantuntijuus ja oppiminen

- 5.1 Miten määrittelet ohjaajan asiantuntijuuden? Mistä asiantuntijuus mielestäsi rakentuu? Mitkä tekijät osoittavat, että olet asiantuntija?
- 5.2 Miten koet ohjaajana ohjaustilanteessa olevasi asiantuntija?
- 5.3 Mikä vaikutus asiantuntijuudella on ohjaustilanteeseen?
- 5.4 Millä ohjauksen aloilla koet ohjaajana osaamista?
- 5.5 Miten ylläpidät ammatillista substanssiosaamistasi ja asiantuntijuuttasi yleensä?
- 5.6 Miten ylläpidät ammattitaitoasi ohjaukseen liittyvässä osaamisessa?
- 5.7 Missä asioissa olet kokenut kasvaneesi ja kehittyneesi työnohjausuran aikana?
- 5.8 Mitkä asiat ovat olleet merkittävimpiä kehitymisellesi ohjaajana?
- 5.9 Missä asioissa koet tarvetta kehittää taitojasi ohjaajana?
Minkälaisena ohjaajana näet itsesi 10 vuoden kuluttua?

TAMPEREEN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden yksikkö
Teemahaastattelun taustatiedot
Ohjaaja Vesa Korhonen
Antero Holma 35700

Koodi: _____

Työnimi: _____

Haastateltavan nimi: _____

Haastateltavan syntymävuosi: _____

Haastateltavan ammatti: _____

Haastateltavan koulutus: _____

Työnohjaajaksi valmistumisvuosi: _____

Psykodraamaohjaajaksi valmistumisvuosi: _____

Haastateltavan yhteystiedot: _____

katuosoite: _____

postitoimipaikka ja numero: _____

puhelin: _____

sähköpostiosoite: _____

En halua henkilötietojani julkaistavan: () aseta rasti ruutuun

Haastattelun ajankohta: ____/____ 2011 klo ____ - ____

Haastattelupaikka: _____

Havainnot haastattelutilanteesta: _____

Alustava indikaattoriluettelo analyysia varten

Ajattelun ja toiminnan periaatteet	Omat näkökulmat
Ammatin haltuun ottaminen	Ongelmanratkaisu
Asiantuntijuus	Opetustuokiot
Dialogi	Oppimisprosessi
Etiikka	Oppimistilanteet
Filosofia	Osaamisalueet
Identiteetti	Paralleelit
Ihmistuntemus	Perustyön tekeminen
Itsehuolto	Prosessiosaaminen
Itsetuntemus	Rajat
Kasvu	Reflektio
Kasvu ohjaajana	Rohkeus
Kehittämistarpeet	Rooli
Kehitystä edistäneet seikat	Ryhmädynamiikka
Kehitysvaiheet	Ryhmät erilaisia
Keskustelu	Siirtovaikutukset
Koetut vahvuudet	Substanssi
Kokemukset	Tarkkakorvaisuus
Konfrontointi	Tavoitteiden määrittely
Koulutukset	Tekninen osaaminen
Käsitemäärittely	Tietoisuus roolista
Käytetyn menetelmän teho	Toiminnallisten menetelmien hyöty
Leikkimielisyys	Toiminnallisten menetelmien rajoitukset
Lukeminen	Tulevaisuuden mielikuvat
Malli koulutuksesta	Tunnekuorman purku
Menetelmän valinta	Työnohjauksen merkitys
Metaforat	Työsuojelullinen näkökulma
Metodin merkitys	Vertaistuki
Minakentät	Vuorovaikutus
Mokat	Yhteisöllisyys
Motiivi	Yksinäisyys
Näkökulma merkitykseen	68
Ohjaajan tehtävät	
Ohjaajan vahvuudet	
Oma persoona välineenä	
Oma työnohjaus	

Indikaattoriluettelo analyysia varten

Ammatillisen osaamisen ylläpito	Tietoisuus roolista
Asiantuntijuus	Työnohjaajan tehtävät
Dialogi	Vertaistuki
Etiikka	Vuorovaikutus
Itsehuolto	Yhteisöllisyys
Kasvu	36
Kehittymistarpeet	
Kasvattaneet kokemukset	
Koulutus	
Konfrontaatio	
Käsitelmäärittely	
Käytetyt menetelmät	
Leikkimielisyys	
Lukeminen	
Luovuus	
Malli koulutuksesta	
Menetelmän valinta	
Miinakentät	
Motiivi	
Näkökulma merkitykseen	
Oma persoona välineenä	
Oma työnohjaus	
Oppimisprosessi	
Osaamisalueet	
Paralleelit	
Rajat	
Reflektio	
Rooli	
Ryhmädynamiikka	
Substanssi	
Toiminnan periaatteet	